

**Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit:**  
**Eine kulturwissenschaftliche Betrachtung des Jugendromans**  
***Dazwischen: Ich* von Julia Rabinowich**  
**Mit einem Didaktisierungsvorschlag**

Mizan van Wyk



UNIVERSITEIT  
STELLENBOSCH  
UNIVERSITY



UNIVERSITEIT  
iYUNIVESITHI  
STELLENBOSCH  
UNIVERSITY

100  
1918 · 2018



UNIVERSITÄT  
LEIPZIG

Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German)  
in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master  
of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at  
Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Supervisor: Dr. Isabel dos Santos (Stellenbosch University)

Co-supervisor: Dr. Carmen Schier (Leipzig University)

December 2018

## **Declaration**

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

December 2018

Copyright © 2018 Stellenbosch University

All rights reserved

## Abstract

### **Belonging despite rootlessness: A cultural-scientific consideration of the young-adult novel *Dazwischen: Ich* by Julia Rabinowich.**

*Dazwischen: Ich* (2016) is a young-adult novel, set in a German-speaking country, which follows the experiences of Madina, a refugee teenage girl, and her family in their struggle to recreate belonging in a new environment. As the novel is written from Madina's perspective, its study addresses a gap in current research on belonging, which often does not focus on the experience of belonging from the individual's perspective.

The title of the novel alludes to a state of rootlessness (*Ortlosigkeit*), and thus also addresses a second gap in current research on belonging. Due to globalisation, belonging can no longer be viewed as a rooted experience (Pfaff-Czarnecka 2012). Therefore, this thesis argues that belonging can be created despite rootlessness (*Ortlosigkeit*), in other words: belonging can be created anywhere. Based on the aforementioned research gaps, the following thesis aims to make a contribution to the field of German Cultural Studies by examining the theme of 'belonging' against a backdrop of rootlessness with the novel *Dazwischen: Ich* as a literary object of investigation.

As an extension of this thesis, and addressing the relevance of literature as part of the subject German as a Foreign Language (GFL; *Deutsch als Fremdsprache*), parts of the novel have been didactized and carried out as a teaching sequence with a group of grade 10 learners, who have GFL as a school subject. The aim of the didactization and teaching sequence is to emphasise the value of literary texts for GFL and to prove that cultural knowledge can be obtained through working with a literary text, thereby opening channels for discussion about 'belonging', not only in the novel and in German-speaking countries, but also in their own lives and own country i.e. South Africa.

## Opsomming

### **Toebehorens ten spyte van plekloosheid: 'n kultuurwetenskaplike oorweging van die jeugroman *Dazwischen: Ich* deur Julia Rabinowich.**

*Dazwischen: Ich* (2016) is 'n jeugroman wat in 'n Duitssprekende land afspeel en die verhaal vertel van Madina, 'n tienderjarige vlugtelingsmeisie, en haar familie se ervaringe tydens hulle stryd om hulle toebehorens (*belonging* = 'om te behoort aan') in 'n nuwe omgewing te herskep. Die verhaal word uit Madina se perspektief vertel en spreek 'n gaping in die navorsing oor toebehorens aan, aangesien die fokus van navorsing oor toebehorens tans nie op ervaringe uit die individu se perspektief rus nie.

Die titel van die roman sinspeel op 'n toestand van wortelloos wees d.w.s. plekloos wees en spreek dus 'n tweede gaping in die huidige navorsing oor toebehorens aan. As gevolg van globalisering kan 'n mens se geleentheid om êrens te behoort, m.a.w. 'n mens se toebehorens, nie meer as 'n ervaring wat aan een plek gewortel is, beskou word nie (Pfaff-Czarnecka 2012). Daar word dus in hierdie tesis geargumenteer dat toebehorens ten spyte van plekloosheid geskep kan word m.a.w. toebehorens kan oral geskep word. Op grond van die bogenoemde navorsingsgapings, poog die tesis om 'n bydrae te lewer tot die veld van Duitse kultuurwetenskaplike Studies. Die tema 'toebehorens' word in 'n konteks van plekloosheid, met die roman *Dazwischen: Ich* as 'n voorbeeldteks, ondersoek.

As 'n verdere uitbreiding, poog die tesis ook om die relevansie van literatuur vir die vak Duits as 'n Vreemde Taal aan te spreek deur middel van 'n didaktiese voorbereiding van sekere dele van die roman. 'n Reeks van drie lesplanne is ontwikkel vir graad-10 leerders wat Duits as 'n Vreemde Taal as skoolvak het. Die doel van die didaktiese uiteensetting van sekere dele van die roman, is om die waarde van literêre tekste vir Duits as 'n Vreemde Taal te beklemtoon. Daar word ook gepoog om te bewys dat kulturele kennis opgebou kan word wanneer daar met 'n literêre teks gewerk word en dat daar op hierdie wyse moontlikhede geskep word om temas soos bv. toebehorens (*belonging*) in verskillende kontekste te bespreek; dus, nie net in die roman of in Duitssprekende lande nie, maar ook in die leerders se eie lewens en land, Suid-Afrika.

## **Acknowledgments**

First and foremost, I am forever grateful to God for guiding my way from the beginning to the very end of this journey.

My heartfelt thanks also goes to my parents, my friends and my loved one, all of whom supported me unconditionally through the good times, bad times, sad times and stressful times of writing a thesis.

I would like to extend my innermost thanks to my German teacher from high school, who planted the seed of love for the German language as well as all my lecturers at Stellenbosch University who continued to nurture and increase my passion for German and, of course, the lecturers from Leipzig University who broadened my horizons.

To my supervisor, Dr. Isabel dos Santos, I want to express my endless gratitude for guiding, supporting, inspiring and encouraging me. A special word of thanks also goes to Dr. Carmen Schier who provided insight and support all the way from Leipzig, and Prof. Carlotta von Maltzan for turning me on to the literary works of Julia Rabinowich.

Last but not least I would like to express my gratitude to Stellenbosch University's Postgraduate and International Office and Erasmus+ International Credit Mobility for their financial support which enabled me to pursue my studies in Leipzig.

## HIRAETH

(noun, m, Welsh)

*A homesickness for a home to which you cannot return, a home which maybe never was; the nostalgia, the yearning, the grief for the lost places of your past.*

## QUERENCIA

(noun, f, Spanish)

*A place from which one's strength is drawn, where one feels at home; the place where you are your most authentic self.*

Yee-Lum Mak (2016)

*it was when i stopped searching for home within others  
and lifted the foundations of home within myself  
i found there were no roots more intimate  
than those between a mind and body  
that have decided to be whole*

Rupi Kaur (2017)

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>3</b>
<b>2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b>	<b>8</b>
2.1 Zugehörigkeit	9
2.2 Kulturwissenschaftliche Überlegungen	18
2.2.1 Die kulturellen Deutungsmuster	19
2.2.2 Literaturwissenschaftliche Kulturwissenschaft	22
2.3 Ortlosigkeit	30
2.4 Das Fremde: 4 Modi des Fremderlebens	33
<b>3. RABINOWICHS JUGENDROMAN <i>DAZWISCHEN: ICH</i></b>	<b>40</b>
3.1 Untersuchung des Romans	41
3.1.1 Der Titel als Anspielung auf Ortlosigkeit	41
3.1.2 Madinas Weg zur Zugehörigkeit	43
3.1.3 Die Pension und die Sehnsucht nach Eigentum	47
3.1.4 Freundschaft und die Schule als Zugehörigkeitsraum	51
3.1.5 Familie, Traditionen und Fremderfahrungen als Regimes der Zugehörigkeit	60
3.1.6 Madinas Märchenwald als Metapher ihres Weges zur Zugehörigkeit	64
3.1.7 Das Ende des Romans als möglicher Neustart	70
3.2 Resümee	73
<b>4. DIDAKTISIERUNG DES ROMANS</b>	<b>76</b>
4.1 Klafkis Modell Didaktische Analyse	77
4.1.1 6 Schritte des Modells DA	78
4.1.2 Die Lernphasen	80
4.2 Lernziele: Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen	81
4.3 Unterrichtsentwürfe und Arbeitsblätter	83
4.3.1 Unterrichtsentwurf 1	84
4.3.2 Unterrichtsentwurf 2	85
4.3.3 Unterrichtsentwurf 3	87
4.3.4 Arbeitsblätter und ausgewählte Textpassagen	88
4.4 Auswertung der Unterrichtssequenz	93
<b>5. FAZIT</b>	<b>100</b>

<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>103</b>
<b>ADDENDA</b>	<b>109</b>
Addendum A: Buchumschlag und Klappentexte des Romans	109
Addendum B: Unterrichtsentwurf 1	112
Addendum C: Unterrichtsentwurf 2	115
Addendum D: Unterrichtsentwurf 3	118
Addendum E: Arbeitsblätter	121
Addendum F: Textauszug A	125
Addendum G: Textauszug B	130
Addendum H: Textauszug C	138



# 1. Einleitung

*I felt perfectly at home, nowhere.*

- Hélène Cixous (1998: 128)

In der heutigen Gesellschaft, in der Zugehörigkeit zunehmend thematisiert wird, stehen wir vor einer Zwickmühle: Zugehörigkeit sollte selbstverständlich sein und kommt nur zum Ausdruck, wenn sie irgendwie bedroht wird (vgl. Yuval-Davis 2006: 197). Zugehörigkeit wird problematisiert, „sobald sie explizit zum Thema wird, [denn dann] geht zumindest ein Teil ihrer Selbstverständlichkeit verloren“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 20). Die Frage bzw. das Streben nach Zugehörigkeit ist somit keine einfache Angelegenheit, denn sie ist eine zentrale Dimension des Lebens, die leicht zu erfahren, aber analytisch schwer zu erfassen ist (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 13). Zugehörigkeit ist zwar kein neuer Begriff, jedoch erlebt der Zugehörigkeitsdiskurs aktuell eine Konjunktur, vor allem seit die Flüchtlingskrise 2015 ihren Höhepunkt erreichte. Das erneute Interesse an Zugehörigkeit bietet eine gelegene Möglichkeit, das Thema weiter zu erforschen und in unterschiedlichen Kontexten zur Diskussion zu stellen.

Eine Vielfalt von Migrationsformen sind in der modernen Gesellschaft u.a. durch Globalisierung, Migration, Flucht, Exil und Vertreibung entstanden. Folglich sind wir derart mobil geworden, dass Zugehörigkeit nicht mehr als eine Verwurzelung, die an einen Ort geknüpft ist, betrachtet werden kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 102). Stattdessen wird in dieser Arbeit argumentiert, dass Zugehörigkeit nicht unbedingt in Verbindung mit einem geographischen Ort umschrieben werden muss, sondern dass Zugehörigkeit auch in einem Kontext der Ortlosigkeit möglich ist. Unter dem Aspekt der Ortlosigkeit geht Zugehörigkeit nicht notwendig verloren. Im Gegenteil argumentiert Pfaff-Czarnecka (2012: 104), dass trotz der Ortlosigkeit bzw. des Verlusts von Heimat, eine Chance dargeboten wird, eine neue Zugehörigkeit zu kreieren und „im Spiegel des Fremden das Eigene zu entdecken“ (Neugebauer 1997: 25). Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit der Frage, inwiefern Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit erschaffen<sup>1</sup> werden kann bzw. konstruiert wird.

Die Untersuchung des umstrittenen Begriffs ‚Zugehörigkeit‘ unter dem Aspekt der Ortlosigkeit wird anhand des Romans *Dazwischen: Ich* von Julya Rabinowich durchgeführt. Als Anregung für die Wahl eines literarischen Textes als Untersuchungsgegenstand dient u.a die Einführung zum

---

<sup>1</sup> Die Begriffe „erschaffen“ und „Erschaffung“ wurden aus der Forschung von Pfaff-Czarnecka übernommen. Sie vertritt die Meinung, dass „Zugehörigkeit ein kreativer Akt [ist]; sowohl im Pflegen und Nähren des Vorhandenen, als auch im **Erschaffen** neuer Zugehörigkeit“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 11; eigene Hervorhebung). „Erschaffung“ und „erschaffen“ werden durchgehend in der vorliegenden Arbeit verwendet und beziehen sich auf den Prozess, während dessen ein Subjekt versucht für sich eine neue Zugehörigkeit zu kreieren.

Band „Zugehörigkeiten“ von Altmayer (in Vorbereitung 2018<sup>2</sup>). In dieser Einführung schreibt Altmayer, dass das Thema ‚Zugehörigkeit‘ in der Literatur bislang noch nicht oft thematisiert wurde wie ähnliche Themen (z.B. ‚Heimat‘, ‚Identität‘, ‚Raum‘ usw.), es aber trotzdem ein relevantes Thema für die Literaturwissenschaft ist (vgl. Altmayer in Vorbereitung 2018: 8). Es besteht also ein Bedarf nach der Untersuchung von Zugehörigkeit innerhalb der Literaturwissenschaften und von daher ist es passend, dass der Roman als Kontext für die Untersuchung von Zugehörigkeit in dieser Arbeit dient. Ein weiterer Anlass zur Wahl des Romans als Untersuchungsgegenstand ist das Ziel, anhand eines literarischen Textes einen kulturwissenschaftlichen Beitrag zum Deutsch als Fremdsprache<sup>3</sup>-Unterricht in dem südafrikanischen Kontext zu leisten. Es sollte mithilfe des Literaturunterrichts ein kultur-wissenschaftliches Basiswissen aufgebaut und eine Möglichkeit zur Selbstreflektion eröffnet werden (vgl. Leskovec 2014: 121; Wiese 2017: 3<sup>4</sup>). Dieses Ziel stützt sich auf die theoretische Ansicht von Nünning/Sommer, dass Literatur sowohl als ein Symbol- wie als Sozialsystem fungiert, um Gegebenheiten fiktiv und ästhetisch darzustellen (vgl. Nünning/Sommer 2004: 16). Von dieser These ausgehend wird eine zweite, eher implizite Forschungsfrage aufgeworfen, der in dieser Arbeit nachgegangen wird und zwar, ob Literatur als ästhetische Repräsentation einer kulturellen Wirklichkeit betrachtet werden kann.

Obwohl der Zugehörigkeitsdiskurs hauptsächlich wegen der Flüchtlingskrise in Europa neue Aufmerksamkeit bekam, erfahren auch Einwohner in Südafrika, vor allem nach den xenophobischen Vorfällen seit dem Jahre 2008, die Wirkung der Kontroverse von Zugehörigkeit. Vor diesem Hintergrund bietet das Thema Zugehörigkeit einen interessanten Kontext für Diskussionen, die auch im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Ein Kriterium, das bei der Auswahl von Texten zum Einsatz im Unterricht beachtet werden soll, ist die Identifikationsmöglichkeit, die der Text den Schülern<sup>5</sup> oder den Studenten bietet. Ein selektierter Text soll Themen aufgreifen, die nicht nur in deutschsprachigen Ländern aktuell sind, sondern auch relevant sind für Fragen im eigenen Land (vgl. Annas 2014: 99). Eine Auseinandersetzung mit dem Zugehörigkeitsdiskurs entspricht diesem Kriterium, denn sie ermöglicht nicht nur den Lernenden, sich mit einem im-deutschsprachigen-Raum aktuellen Thema zu befassen, sondern es macht das Thema auch für den Kontext des südafrikanischen DaF-Unterrichts fruchtbar, indem die Lernenden das Thema Zugehörigkeit im eigenen Land kritisch reflektieren und diskutieren können. In der Diskussion um Kriterien zur Auswahl von Texten für den Deutschunterricht, plädieren sowohl

---

<sup>2</sup> Dieser Band ist zu dem Zeitpunkt der Abgabe dieser Arbeit noch nicht erschienen. Ich bin Prof. Claus Altmayer sehr dankbar für die Zusendung seines unveröffentlichten Manuskripts. Die angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die Seitenzahlangaben im zugesandten Original.

<sup>3</sup> Deutsch als Fremdsprache wird im Folgenden als DaF abgekürzt.

<sup>4</sup> Da im Original keine Seitenzahlen vorkommen, beziehen sich die hier angegebenen Seitenzahlen auf die PDF-Datei des Artikels.

<sup>5</sup> In der vorliegenden Arbeit wird durchgehend das generische Maskulinum verwendet.

Annas wie Maltzan für die Einbeziehung von literarischen Texten im Deutschunterricht<sup>6</sup> (Germanistik und DaF), weil Literatur ein Prozess des kulturellen Lernens veranlassen kann (vgl. Annas 2014: 97; Maltzan 2014: 87). In ihrem Artikel zum Wert von Kultur und Literatur im Fremdsprachenunterricht betont Maltzan (2014: 87) vor allem, dass

literary texts highlight historical, political and social developments within specific cultural contexts, thereby allowing foreign language learners to reflect critically on theoretical debates, as well as similarities, differences and contradictions that arise in the comparative analysis of questions of language, culture and identity.

Diese Auffassung, dass eine Auseinandersetzung mit Literatur kulturelles Lernen ermöglicht, steht im Einklang mit der These der Kulturwissenschaftler Nünning und Sommer, dass literarische Texte als Symbol- und Sozialsystem untersucht werden können und somit eine ästhetische Repräsentation der kulturellen Wirklichkeit darstellen (vgl. Nünning/Sommer 2004: 16). Diese These stützt sich auf das Argument, dass „das Gesamtsystem kulturell geprägter Werte, Normen, Weltanschauungen und Kollektivvorstellungen [...] sich in verdichteter Form in literarischen Texten, also der materialen Kultur, manifestiert“ (Nünning/Sommer 2004: 19). Davon ausgehend eignet sich der Jugendroman *Dazwischen: Ich* von Julya Rabinowich – ein literarischer Text – als Untersuchungsgegenstand für diese Arbeit.

Der Roman von Rabinowich handelt nicht nur von einem aktuellen, kulturwissenschaftlichen Thema (Zugehörigkeit), sondern schildert auch die Erfahrungen aus der Perspektive von Madina, einem fünfzehnjährigen Flüchtlingsmädchen. Der Roman spricht somit eine Seite der Zugehörigkeitsforschung an, die bisher wenig Aufmerksamkeit bekam, nämlich die Wahrnehmung von Zugehörigkeit aus der Perspektive derjenigen, „die als >fremd< wahrgenommen werden“ bzw. Migranten und Flüchtlinge (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 44f.; 97). Aufgrund der Tatsache, dass Madina und ihre Familie sich in einer Art ‚Zwischenraum‘ zwischen ihrem alten Land und dem Ankommen im neuen Land befinden, fungiert der Roman auch als geeigneter Hintergrund zur Untersuchung von Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit. Wegen der Thematik ist der Roman als literarischer Text angemessen zum Einsatz im DaF-Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird im Anschluss an die vorliegende Untersuchung eine Didaktisierung des Romans für die Deutschlerner an der Tygerberg High School vorgenommen. Die Didaktisierung hat das Ziel, es den Schülern zu ermöglichen, mithilfe eines literarischen Textes an der Zugehörigkeitsdiskussion teilzunehmen und entspricht somit dem Ziel einer diskursiven Landeskunde, die davon ausgeht, dass das Erlernen einer fremden Sprache die Lernenden dazu befähigen soll „an Diskursen in der zu

---

<sup>6</sup> Der Studiengang für Deutsch an der Universität Stellenbosch wird als Germanistik (*German Studies*) bezeichnet, aber setzt sich aus zwei Gruppen zusammen: die Gruppe der Studenten mit Vorkenntnissen in Deutsch widmet sich der Literaturwissenschaft, während die Gruppe für Anfänger sich in erster Linie auf das Erlernen der Sprache konzentriert und den Teil ‚Deutsch als Fremdsprache‘ verkörpert (vgl. Annas 2014: 98).

erlernenden Sprache partizipieren zu können“ (Altmayer 2014b: 32). Weiterhin bietet die Didaktisierung auch eine Antwort auf die Frage nach der Relevanz von Literatur im Deutschunterricht an Universitäten sowie an Schulen. Basierend auf Nünning's These, wird argumentiert, dass die Lernenden anhand von Literatur ein kulturelles Basiswissen aufbauen können, weil literarische Texte einen fiktiven Einblick in die Wirklichkeit bieten können. Der Fokus auf Zugehörigkeit als aktuelles, identifizierbares Thema zusammen mit der Vorstellung von Literatur als Teil eines kulturellen Lernprozesses fungieren somit als Ausgangspunkte für die Didaktisierung des Romans.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel mit entsprechenden Unterkapiteln. Die Hauptziele, Forschungsfrage, theoretischen Grundlagen und der Aufbau der Arbeit werden im Kapitel 1 zusammenfassend dargestellt. Kapitel 2 befasst sich ausführlicher mit den theoretischen Ausgangspunkten und dem daraus hervorgehenden Forschungsstand, auf den diese Arbeit sich stützt. Die Ansichten von Joanna Pfaff-Czarnecka bilden die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Zugehörigkeit, während die kulturellen Deutungsmuster von Altmayer benutzt werden, um Zugehörigkeit in den kulturwissenschaftlichen Diskurs einzuordnen. Die kulturwissenschaftlichen Überlegungen zum Einsatz von einem literarischen Text als Untersuchungsgegenstand für diese Arbeit stammen aus Sammelbänden von Ansgar Nünning, die sich u.a. spezifisch mit dem Zusammenhang von Literatur und Kulturwissenschaft auseinandersetzen. Weiterhin werden einige zentrale Begriffe für die vorliegende Untersuchung (wie Zugehörigkeit und Ortlosigkeit) erläutert sowie auch das Modell der Modi des Fremderlebens von Ortfried Schöffter, das für die Untersuchung des Romans einschlägig ist.

Das dritte Kapitel umfasst eine Zusammenfassung von Rabinowichs Roman, eine Erläuterung zur Auswahl der Textpassagen und die Untersuchung dieser selektierten Textauszüge. Die theoretischen Ausgangspunkte aus Kapitel 2 dienen als Anhaltspunkte für die Untersuchung von Zugehörigkeit im Roman. Pfaff-Czarneckas Beiträge dienen als Vorlage, um das Streben nach Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit zu untersuchen, während Schöffters Modell einige Instanzen der Fremderfahrung ans Licht bringt. Nünning's Ansichten zur Literatur als Form von kultureller Wahrnehmung werden während der Untersuchung durchgehend als Grundlage und Zielsetzung verstanden.

Die vorgenommene Didaktisierung des Romans erfolgt im Kapitel 4. Die didaktischen Grundlagen für die Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunde basieren auf Wolfgang Klafkis Modell DA. Nach dem Modell DA werden die Lernziele für die geplante Unterrichtssequenz formuliert und als Teil der Unterrichtsentwürfe erarbeitet. Ausgewählte Textpassagen für die Unterrichtssequenz werden anhand einiger vorgenommenen Ziele und Themen begründet und zum

Schluss wird die Unterrichtssequenz nach der Ausführung an der Schule kritisch reflektiert und ausgewertet. Zuletzt folgt das Fazit in Kapitel 5, in dem die Ergebnisse aus der Untersuchung des Romans und aus der Evaluation der Didaktisierung zusammengetragen und kritisch reflektiert werden.

## 2. Theoretische Grundlagen

*Belonging in today's world is a complex affair.*

- Pfaff-Czarnecka (2011: 9)

Zugehörigkeit weckt Vorstellungen von Geborgenheit, etwas Gemütlichem, ein Gefühl der Sicherheit und des sich-Zuhause-fühlen, das als selbstverständlich angenommen wird. Jedoch führten Globalisierung und aktuelle Migrationsbewegungen dazu, dass Zugehörigkeit immer mehr zum Thema gemacht wird, denn „[t]o belong in the modern world [...] is to talk about home and your sense of place“ (Pfaff-Czarnecka 2011: 12). Genau diese Diskussionen über Zugehörigkeit, wer dazugehört und wer nicht zugehörig ist, deuten auf den Verlust der Selbstverständlichkeit von Zugehörigkeit (Yuval-Davis 2006: 197; Pfaff-Czarnecka 2011: 12; Pfaff-Czarnecka 2012: 20). Gleichzeitig ist es bedeutend, Zugehörigkeit oder den Kampf um Zugehörigkeit weiter zu erforschen, denn es bietet nicht nur Möglichkeiten die individuelle Navigation zwischen unterschiedlichen Zugehörigkeiten von Individuen und Gruppen zu untersuchen, sondern auch, die eigene Auffassung gegenüber Zugehörigkeit zu reflektieren.

Die Beiträge zur Zugehörigkeit von Pfaff-Czarnecka (2011, 2012, 2013), die im Folgenden besprochen werden und als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit in dieser Arbeit dienen, beziehen sich meistens auf Migrationskontexte aus dem Westen, aber sie sollten auch auf andere soziale Konstellationen bzw. Gesellschaften übertragen werden können (vgl. Pfaff-Czarnecka 2011: 1). Vor diesem Hintergrund eignen sich die Ansichten von Pfaff-Czarnecka auch für eine Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit im südafrikanischen Kontext, denn in Südafrika, wie überall in der Welt, wird Zugehörigkeit mit wachsendem Interesse thematisiert (vgl. Yuval-Davis 2006: 208). Die Teilnahme am Zugehörigkeitsdiskurs im südafrikanischen Kontext – vor allem im DaF-Unterricht – wird in Kapitel 4 aufgegriffen, um die Relevanz des Themas für das eigene Land zu betonen.

Nachdem der Begriff ‚Zugehörigkeit‘ anhand der Forschung von v.a. Pfaff-Czarnecka erläutert und in den aktuellen Zugehörigkeitsdiskurs eingeordnet worden ist, wird der Begriff auch mithilfe der kulturellen Deutungsmuster von Claus Altmayer aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive näher betrachtet. Als Teil der kulturwissenschaftlichen Überlegungen wird der Zusammenhang zwischen Literaturwissenschaft und den Kulturwissenschaften erläutert, um den Wert von einem literarischen Text für ein kulturwissenschaftliches Thema – in diesem Fall Zugehörigkeit – herauszustellen. Anschließend wird der Begriff der Ortlosigkeit definiert und als neue Perspektive für die Untersuchung von Zugehörigkeit ausgelegt. Zuletzt werden die vier Modi des Fremderlebens von Ortfried Schöffter besprochen, um den Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit

und dem Fremden zu betonen. Das Modell von Schöffter wird in Kombination mit den kulturellen Deutungsmustern benutzt, um die Untersuchung von Zugehörigkeit im Roman nach Vorlage von Pfaff-Czarneckas Beiträgen zu ergänzen (siehe Kapitel 3).

## 2.1 Zugehörigkeit

Die Zerrissenheit, die Madina in *Dazwischen: Ich* erfährt, kann auf ihr Streben nach Zugehörigkeit in dem neuen Land zurückgeführt werden. Zugehörigkeit ist nicht nur ein zentrales Thema im Roman, sondern auch in der heutigen Gesellschaft, in der wir vor allem wegen Globalisierung, zunehmender Mobilität, Migration<sup>7</sup>, der Vernetzung von Menschen und multiplen Zugehörigkeiten öfter mit neuen sozialen Räumen und grenzüberschreitender Zugehörigkeit konfrontiert werden (vgl. Ruokonen-Engler 2009: 262f.). Der Roman ist daher relevant, weil er ein aktuelles, gesellschaftliches Thema zur Diskussion stellt und für eine kritische Reflektion öffnet. Zugehörigkeit hängt mit emotionalen Bindungen zusammen und soll ein selbstverständliches Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit evozieren (Yuval-Davis 2006: 197). Jedoch gerät die Selbstverständlichkeit von Zugehörigkeit in der gegenwärtigen Gesellschaft dadurch in Gefahr, dass Zugehörigkeit zunehmend thematisiert und problematisiert wird (Pfaff-Czarnecka 2012: 20; Yuval-Davis 2006: 197). Die Bedrohung der Zugehörigkeit wird von Floya Anthias erklärt, indem sie argumentiert, dass wenn wir wegen unserer Zugehörigkeit in Unsicherheit geraten, es für uns umso wichtiger wird einen sozialen Raum auszusuchen, an dem wir uns zugehörig fühlen (Anthias 2009: 231). Weiter führt Anthias (ebd.: 232) an, dass

questions of belonging often emerge because we feel that there are a range of spaces, places, locales and identities that we feel we do not and cannot belong to, in the sense that we cannot gain access, participate or be included within these.

Die Verwendung von dem Wort *feel* in diesem Zitat unterstreicht das individuelle und persönliche Wesen von Zugehörigkeit, das auch in Pfaff-Czarneckas (2012: 12) Definition von dem Begriff als „eine emotionsgeladene soziale Verortung“ herausgestellt wird. In ihrer Forschung zur Zugehörigkeit geht Pfaff-Czarnecka u.a. der Frage nach, wann und warum man sich überhaupt irgendwo zu Hause fühlen kann (vgl. ebd.: 7), insbesondere, weil Fragen wie wer dazu gehört und wer nicht, und was die Voraussetzungen für Zugehörigkeit sind, immer wieder aufgeworfen werden (vgl. Yuval-Davis 2006: 207; vgl. Rohlf 2002: 9). Von diesen Fragen ausgehend, kann abgeleitet werden, dass nicht nur das Subjekt an dem Prozess der Erschaffung seiner Zugehörigkeit beteiligt ist, sondern auch andere Menschen und äußere Einflüsse. Gerade deswegen gibt es einen Bedarf an

---

<sup>7</sup> Es wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es unterschiedliche Formen von Migration gibt. Es wird unterschieden zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration (z.B. Flucht, Exil und Vertreibung), und obwohl Flucht als Migrationsform in dem Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit im Fokus steht, kann auch freiwillige Migration zu Situationen führen, in denen Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit in Frage gestellt wird.



der Teilnahme am Zugehörigkeitsdiskurs, denn dadurch, dass Zugehörigkeit oder der Kampf um Zugehörigkeit besprochen wird, kann es zur besseren Kenntnis über sich selbst führen, oder zumindest Akzeptanz und Respekt für die Lebenssituation von anderen hervorrufen. Vor diesem Hintergrund wird die Teilnahme am Zugehörigkeitsdiskurs nochmals in Kapitel 4 als didaktisches Lernziel aufgegriffen.

Zentral für diese Arbeit ist die Frage nach möglichen Lücken in der Zugehörigkeitsforschung. Damit die Forschungslücken aufgedeckt werden können, soll der Begriff ‚Zugehörigkeit‘ zuerst erläutert und in den aktuellen Diskurs eingeordnet werden. Diese Arbeit bezieht sich hauptsächlich auf die Zugehörigkeitsforschung der Sozialanthropologin Joanna Pfaff-Czarnecka, die Zugehörigkeit als eine emotionsgeladene soziale Verortung definiert,

die durch das Wechselspiel (1) der Wahrnehmungen und der Performanz der Gemeinsamkeit, (2) der sozialen Beziehungen der Gegenseitigkeit und (3) der materiellen und immateriellen Anbindungen oder auch Anhaftungen entsteht. Es handelt sich um eine zentrale und komplexe Dimension menschlicher Existenz. (Pfaff-Czarnecka 2012: 12).

Mit ihrer Definition macht Pfaff-Czarnecka erstens den Begriff ‚Zugehörigkeit‘ für eine Verknüpfung mit den Kulturwissenschaften zugänglich, weil Kultur auch einen Einfluss auf Aspekte wie Gemeinsamkeit, Emotion, soziale Beziehungen usw. hat (siehe Kapitel 2.2.1). Zweitens wird eine Lücke in der Zugehörigkeitsforschung auch schon in der Definition aufgedeckt. Zugehörigkeit wird als eine *soziale* Verortung bezeichnet und die Untersuchung von Zugehörigkeit wird somit nicht auf einen konkreten geographischen Ort eingeschränkt. Pfaff-Czarnecka (2012: 102) argumentiert auch, dass „das Exil und die vielfältigen Formen der Migration [... dazu führen], dass Zugehörigkeit nicht mehr als eine Verwurzelung erlebt werden kann“. Vor diesem Hintergrund wird Zugehörigkeit in dieser Arbeit unter dem Aspekt der Ortlosigkeit bzw. frei von einem konkreten geographischen Ort untersucht (siehe Kapitel 2.3). Drittens wird aus der Definition klar, dass soziale Beziehungen einen Einfluss auf die Erfahrung, Erschaffung oder Navigation von Zugehörigkeit haben. Es kann also argumentiert werden, dass Zugehörigkeit sozial konstruiert wird und, dass es eine Wechselwirkung zwischen sozialer Beteiligung bzw. Inklusion und Exklusion (*participation and exclusion*) und Zugehörigkeit gibt (vgl. Apitzsch 2009: 83; vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 14). Davon ausgehend, schließt diese Arbeit sich Pfaff-Czarneckas Meinung an, dass Zugehörigkeit zwar schwer zu erschaffen ist, aber, dass es jedoch möglich ist eine neue Zugehörigkeit zu kreieren (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 60; 2013: 23).

Die zweite Forschungslücke, die diese Arbeit versucht zu überbrücken, ist nicht direkt aus der Definition von Zugehörigkeit ableitbar, aber es wird dennoch darauf angespielt. Aus der Definition wird klar, dass soziale Beziehungen und Wahrnehmungen von Gemeinsamkeit einen Einfluss auf



Zugehörigkeit haben, und dass Zugehörigkeit somit aus einer kollektiven ‚wir‘-Perspektive betrachtet wird. Jedoch gibt es einen Bedarf an Untersuchungen von Zugehörigkeit aus individueller Perspektive, insbesondere „wie Migrantinnen und Migranten ihr neues Zuhause und damit ihre Zugehörigkeit erschaffen“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 45). In ihrem Buch über Zugehörigkeit betont Pfaff-Czarnecka (ebd.: 97), dass wir „immer noch viel zu wenig darüber [wissen], wie sich diejenigen das Zusammenleben vorstellen, die als »fremd« wahrgenommen werden“. Es ist bedeutend Zugehörigkeit auch aus einer individuellen Perspektive zu untersuchen, damit Erfahrungen des Individuums und mögliche Schwierigkeiten bei der Navigation von multiplen Zugehörigkeiten ans Licht gebracht werden können. Diese zweite Forschungslücke wird in dieser Arbeit anhand des Romans angesprochen, indem der Roman aus der Perspektive von Madina, einem fünfzehnjährigen Flüchtlingsmädchen, erzählt wird und somit ihre Erfahrungen von und ihr Streben nach Zugehörigkeit im neuen Land aus individueller Perspektive erscheint. Das Ziel einer Untersuchung von Zugehörigkeit aus individueller Perspektive ist es, die eindimensionale Auffassung von Migranten als nur ‚fremd‘ zu verdrängen und durch eine Auffassung von Migranten als einfallsreich und dazu fähig ihren eigenen Lebensweg zu gestalten, zu ersetzen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 26f.).

Der Roman von Rabinowich schlägt als Untersuchungsgegenstand eine Brücke zwischen den beiden Forschungslücken, indem die Untersuchung von Zugehörigkeit anhand des Romans sowohl in einem Kontext der Ortlosigkeit als auch aus individueller statt kollektiver Perspektive geschehen kann. Der Aspekt bzw. Kontext der Ortlosigkeit ist durchgehend im Roman anwesend im Sinne davon, dass Madina und ihre Familie sich in mehr als einer Hinsicht in einer Art ‚Zwischenraum‘ oder Schwebezustand befinden. Weiterhin wird der Roman, wie oben erwähnt, aus der Perspektive von Madina erzählt und entspricht daher dem Bedarf nach einer Untersuchung von Zugehörigkeit aus individueller Perspektive. Die Erzählung aus Madinas Perspektive schränkt nicht die Erfahrungen auf Madina als Individuum ein, sondern verleiht der Geschichte eher eine Universalität dadurch, dass Madina als „Trägerin des typischen Schicksals von Jugendlichen, die mit ihren Familien als Geflüchtete leben“, betrachtet werden kann (Hille 2018: 9<sup>8</sup>). Als Thematik steht Zugehörigkeit in *Dazwischen: Ich* im Zentrum. Damit die Einflüsse auf Zugehörigkeit im Roman ausgearbeitet werden können, dienen Pfaff-Czarneckas Beiträge zur Zugehörigkeit aus ihrem Buch *Zugehörigkeit in der mobilen Welt* (2012) als Vorlage für die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit im Roman. Im Folgenden wird sowohl zwischen den Begriffen Zugehörigkeit und Identität unterschieden, als auch zwischen den Begriffen Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit.

---

<sup>8</sup> Da im Original keine Seitenzahlen vorkommen, beziehen sich die hier angegebenen Seitenzahlen auf die PDF-Datei des Artikels.

Anschließend werden die Dimensionen und einige Regimes<sup>9</sup> von Zugehörigkeit nach Pfaff-Czarnecka erläutert, die als Anhaltspunkte für die Untersuchung von Zugehörigkeit im Roman dienen werden.

In ihrem Arbeitspapier *From “identity” to “belonging” in social research* differenziert Pfaff-Czarnecka zwischen den Begriffen Identität und Zugehörigkeit und argumentiert, dass Zugehörigkeit nützlich sein kann, um die Dynamiken von Geselligkeit in der modernen Welt zu beobachten und, um besser zu verstehen wie soziale Grenzen sich bewegen, ändern und kombinieren können (Pfaff-Czarnecka 2011: 16). Obwohl die Begriffe Zugehörigkeit und Identität einige Dimensionen gemeinsam haben, kann Zugehörigkeit nicht mit Identität, oder selbst mit kollektiver Identität, gleichgesetzt werden (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 10; 23). Den Unterschied zwischen Identität und Zugehörigkeit führt Anthias (2009: 233) wie folgt auf:

Identity involves individual and collective narratives of self and other, presentation and labelling [...]. Belonging, on the other hand, is more about experiences of being part of the social fabric and as the ways in which social bonds and ties are manifested in practices, experiences and emotions of inclusion.

**Identität** enthält daher eine Art dichotome, schwarz-weiße Auffassung von der sozialen Welt (z.B. als ‚eigen‘ vs. ‚fremd‘), während Zugehörigkeit eine eher flexible Wahrnehmung ermöglicht (Pfaff-Czarnecka 2012: 25). **Zugehörigkeit** befasst sich nicht nur mit den binären „das bin ich“ oder „das bin ich nicht“ Vorstellungen von Menschen, sondern hängt auch mit dem Wunsch nach Bindungen zusammen, der oft emotionalen Aufwand als Folge hat (Yuval-Davis 2006: 202). Des Weiteren bezieht Identität sich eher auf was homogen bzw. gleichartig ist, und schafft den Eindruck, dass Andersartigkeit gar nicht akzeptiert wird. Im Vergleich zu diesem Fokus auf Homogenität, hebt Zugehörigkeit eher Gemeinsamkeit statt Gleichartigkeit hervor (Pfaff-Czarnecka 2011: 4), und bietet somit Möglichkeiten für zukünftige Grenzüberschreitungen und eine Akzeptanz von Differenzen. Dieser Fokus auf Gemeinsamkeit als erste Dimension von Zugehörigkeit soll aber nicht dazu führen, dass Zugehörigkeit mit Zusammengehörigkeit verwechselt wird. Kurz gefasst, können die Begriffe mit ihren englischen Übersetzungen leichter differenziert werden, indem sich Zugehörigkeit auf *belonging to* bezieht und Zusammengehörigkeit auf *belonging with*. Die Unterscheidung zwischen Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit wird in den Vordergrund gerückt, wenn es sich um eines Individuums „embeddedness in a collective, its seeking access to it or trying to abandon it“ handelt (ebd.: 3). **Zusammengehörigkeit** bezieht sich auf Kollektive oder Gruppen, die Angebote der Zusammengehörigkeit machen, also soziale Räume, Gruppen oder

---

<sup>9</sup> Der Begriff „Regimes der Zugehörigkeit“ wurde von Pfaff-Czarnecka geprägt. Sie bezeichnet den Begriff als der „kollektive Erwartungsdruck in Bezug auf Anwesenheit, Investition der eigenen Zeit und finanzielle Beiträge zum Wohle der Gemeinsamkeit“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 32). Da „Regimes der Zugehörigkeit“ einen Teil vom aktuellen Zugehörigkeitsdiskurs bilden, wurde der Begriff aus der Forschung von Pfaff-Czarnecka übernommen und durchgehend in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Kollektive, denen man angehören kann. Ein Subjekt bewegt sich zwischen diesen Gruppen bzw. Zusammengehörigkeitsräumen und vermittelt auf diese Weise seine Zugehörigkeit (Pfaff-Czarnecka 2012: 23). Einfach erklärt, stellt Zusammengehörigkeit die kollektive Perspektive dar im Sinne von einer Mannschaft, der man angehören kann, während Zugehörigkeit aus der Perspektive des Individuums gesehen wird, indem das Subjekt sich zwischen den verschiedenen Zusammengehörigkeitsräumen bewegt und seine eigene (neue) Zugehörigkeit erschafft. Die Einbettung von einer Person in einem solchen Kollektiv als Teil von der Erschaffung von Zugehörigkeit kommt im Roman auch vor, da Madina sich bemüht Zugang zu verschiedenen Zusammengehörigkeitsräumen (z.B. Familie, Schule, Freunde) zu erhalten, damit sie ihre Zugehörigkeit im neuen Land erschaffen kann.

Pfaff-Czarnecka (2012: 26) führt insgesamt drei Dimensionen von Zugehörigkeit an, indem sie der Meinung ist, dass Zugehörigkeit „unterschiedliche Dimensionen symbolischer und anderer »Verortungen« einschließt“, die „mit den Begriffen »Gemeinsamkeit«, »Gegenseitigkeit« und »Anbindung« [gefasst]“ werden können. Die **erste Dimension** von Zugehörigkeit, **Gemeinsamkeit**, wurde schon in der obigen Differenzierung zwischen Identität, Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit erwähnt und bezieht sich auf unterschiedliche Facetten, die für Zugehörigkeit von Bedeutung sind, wie z.B. das Teilen eines „gemeinsamen Schicksals, kultureller Formen (Sprache, Religion, Lebensstil), Werte, Wissensvorräte, Erfahrungen und Erinnerungskonstruktionen“ (ebd.: 21). Obwohl Gemeinsamkeit individuell gefühlt und verkörpert wird, wird sie kollektiv ausgehandelt und spielt bei sozialen Grenzziehungen dadurch eine Rolle, dass diese Gemeinsamkeit benutzt werden kann, um zwischen Zugehörigen (*insiders*) und Nicht-Zugehörigen (*outsiders*) zu unterscheiden (Pfaff-Czarnecka 2011: 3). Die Dimension der Gemeinsamkeit stellt einen Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit und einer kollektiven Identität dar, weil Gemeinsamkeit eine Differenzierung zwischen den Insidern eines Kollektivs und denjenigen, die sich um Inklusion bemühen, erlaubt (Pfaff-Czarnecka 2012: 22f.). Davon ausgehend, macht Gemeinsamkeit den Begriff Zugehörigkeit zugänglich für eine Betrachtung anhand der kulturellen Deutungsmuster, insbesondere anhand der kategorialen Muster, weil Gemeinsamkeit auf kategoriale Unterscheidungen angewiesen ist. Darüber hinaus bietet Gemeinsamkeit auch zukunftsorientierte Möglichkeiten der Grenzüberschreitung, wenn Zugehörigkeit nicht nur als etwas das man schon ist, sondern auch als etwas das man werden kann, verstanden wird (Pfaff-Czarnecka 2011: 5; vgl. 2012: 25f.).

Die **zweite Dimension** von Zugehörigkeit ist **Gegenseitigkeit** und bezieht sich auf die Anerkennung und oft auch auf die Akzeptanz von sozialen Vorschriften damit Zugang zu einem Kollektiv erhalten werden kann. Ähnlich wie bei Gemeinsamkeit, fungieren geteilte und

gemeinsame Auffassungen und Wissen als Normen der Gegenseitigkeit, Loyalität und Bindung (Pfaff-Czarnecka 2011: 5). Diese Normen und kollektive Wissensbestände sind oft implizit und den Outsidern unbekannt und lassen sich daher auch mit kulturellen Deutungsmustern vergleichen. Zusammengehörigkeit in Kollektiven setzt meistens auch Anforderungen voraus, die die Outsider erfüllen müssen, damit sie Zugang zum Zusammengehörigkeitsraum erhalten und Zugehörigkeit schließlich erschaffen werden kann. Diese Anforderungen manifestieren sich in vielerlei Hinsicht, aber ein bekanntes Beispiel ist, dass Migranten die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen sollen. In dieser Hinsicht wird klar, dass „[b]elonging can be cosy, but also exclusionary and oppressive. It almost always comes at a price“ (Pfaff-Czarnecka 2011: 7). Dieser Preis, den die Migranten und Outsider bezahlen müssen, kommt auch im Roman zum Ausdruck als Madina sich bemüht die deutsche Sprache zu erlernen, damit sie sich im neuen Land besser verständigen kann. Trotz der exkludierenden Wirkung der Gegenseitigkeit sehe ich in dieser Dimension der Gegenseitigkeit eine mögliche Verknüpfung zur Fremdheit als Komplementarität (siehe Kapitel 2.4), indem das Fremde, das Andere oder das Nicht-Gemeinsame auch von einer kollektiven Gruppe akzeptiert und respektiert wird. Es kann somit argumentiert werden, dass kollektive Wissensbestände und Normen nicht immer exkludierend wirken müssen, sondern durch eine Akzeptanz und Respektierung von ‚fremden‘ Normen auch positiv wirken können, um Grenzziehungen fließender zu machen.

Die **dritte Dimension** von Zugehörigkeit umfasst materielle und immaterielle **Anbindungen** bzw. **Anhaftungen**, obwohl Verortungen als Teil dieser Dimension im Vordergrund stehen. Materielle und immaterielle Anbindungen oder Anhaftungen „make people belong to spaces and sites, to natural objects, landscapes, climates, and to material possessions“ (Pfaff-Czarnecka 2011: 7). Es geht darum, dass Objekte oft Emotionen evozieren, was die Erfahrung oder Erschaffung von Zugehörigkeit fördern kann. Es bestehen deshalb „zwischen der Menschenwelt und der Objektwelt starke *gegenseitige* Bande [...], die den Menschen Zugehörigkeit verschaffen“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 35). Es ist an dieser Stelle ratsam darauf hinzuweisen, dass diese Bindungen sowohl durch materiellen Besitz (z.B. ein Haus oder eine Aufenthaltserlaubnis) als auch durch immaterielle Beziehungen zu z.B. Häusern, Wäldern, Monumenten usw. entstehen können (Pfaff-Czarnecka 2012: 39). Die Tatsache, dass solche materiellen und immateriellen Bindungen nicht an konkrete geographische Orte geknüpft sind, unterstützt das Argument, dass Zugehörigkeit unter dem Aspekt der Ortlosigkeit untersucht werden kann und soll, denn diese genannten Bindungen können theoretisch an irgendeinem geographischen Ort entstehen. Die verschiedenen materiellen Bindungen, die Menschen bei ihrer Verortung unterstützen, werden in drei Aggregatzuständen der Verortung identifiziert. Der **erste Aggregatzustand** der Verortung ist der **Zustand der Resonanz** und es handelt sich um eine „Übereinstimmung mit der Umgebung“, in der man sich vertraut fühlt

(Pfaff-Czarnecka 2012: 36). Ein Zustand der Resonanz kommt zustande, wenn man z.B. viel Zeit und Mühe in ein Objekt persönlicher oder kollektiver Pflege investierte, um die Zukunft dadurch besser und schöner zu gestalten und letztlich zu der Erschaffung von Zugehörigkeit beizutragen (ebd.: 37). Madinas Bemühung die deutsche Sprache zu lernen dient hier nochmals als geeignetes Beispiel der Investition ihrer Zeit in etwas, das ihre Zukunft im neuen Land verbessern kann.

Den **zweiten Aggregatzustand** der Verortung sieht Pfaff-Czarnecka in dem Prozess der **Entortung**, der Bilder des Ortsverlustes hervorbringt. Es werden wiederum drei Varianten der Entortung aufgeführt, nämlich (1) die Entfremdung, (2) eine Verengung der Grenzen einer Wir-Gruppe wodurch schon bestehende Mitglieder ausgegrenzt werden, und (3) wenn der eigene Ort wegen Veränderungen vor Ort fremd wird. Eine Entortung wegen **Entfremdung** bezieht sich auf den Zustand der Resonanz, m.a.W. ob und wann eine Person sich zugehörig oder nicht-zugehörig fühlt. Diese Art der Entfremdung ist nicht immer sichtbar, wie z.B. bei Kindern oder Jugendlichen, die sich während ihrer Kinder- und Jugendzeit trotz einer vertrauten Heimat nirgends völlig zugehörig fühlen und sich erst beim Betreten der beruflichen Welt finden (Pfaff-Czarnecka 2012: 41). Entfremdung als erste Variante der Entortung hängt deshalb nicht unbedingt mit Migration zusammen und ist somit für diese Arbeit nicht von großer Bedeutung. Die zweite Variante der Entortung kommt zustande durch **eine Verengung der Grenzen einer Wir-Gruppe** bzw. eines Kollektivs, und wenn bestehende Mitglieder – also die Zugehörigen, die Insider – wegen dieser Verengung ausgegrenzt werden (vgl. ebd.). Obwohl diese Variante der Entortung unbedingt für die Zugehörigkeitsforschung von Belang ist, trifft es nicht auf den Roman *Dazwischen: Ich* zu und ist für diese Arbeit deshalb nicht wichtig. Die dritte Variante der Entortung umfasst **die Entfremdung des eigenen Ortes** wegen Veränderungen vor Ort und ist für diese Arbeit von Bedeutung, weil es eine Ursache der Ortlosigkeit ist. Diese Variante der Entortung kommt oft in Zuwanderungskontexten vor, wenn die „Einheimischen [sich] nicht mehr zu Hause [fühlen], wenn ihre Lebenswelt durch die Fremden und durch deren fremden [sic] Bräuche [...] durchdrungen wird“ (ebd.: 43). Es sind somit nicht nur Migranten, die einen Prozess der Entortung durchleben können, sondern auch die Einheimischen.

Zuletzt liegt der **dritte Aggregatzustand** der Verortung in dem „prozesshaften Charakter des **Erschaffens neuer Zugehörigkeiten**“ bzw. in der Möglichkeit der *Creating Belonging* (Pfaff-Czarnecka 2012: 44). Es ist auch dieser kreative Akt des „Sich-Zugehörigkeit-Schaffens“, der sich spezifisch dafür interessiert, wie Migranten „ihr neues Zuhause und damit ihre Zugehörigkeit erschaffen“ (ebd.: 44f.) und entspricht somit der zweiten Forschungslücke, die diese Arbeit versucht zu überbrücken. Insbesondere dieser dritte Aggregatzustand der Verortung unterlegt die Möglichkeit einer Erschaffung von Zugehörigkeit trotz Schwierigkeiten und letztendlich trotz

Ortlosigkeit, die wegen Entfremdung oder Entortung zustande kommen kann. Die positive Chance, die Ortlosigkeit für die Erschaffung von Zugehörigkeit enthält, wird in dem folgenden Zitat deutlich:

Der Verlust einer Heimat, in der man verwurzelt war, bietet die Chance einer neuen Form der Verortung. Denn Zugehörigkeiten können neu kreiert werden. So schwierig und schmerzhaft es sein mag, diese Herausforderung eröffnet faszinierende Möglichkeiten der Grenzüberschreitung und Selbstverortung in der heutigen mobilen Welt. (Pfaff-Czarnecka 2012: 104)

Diese Herausforderungen, die vor allem von Migranten überwunden werden müssen, fungieren als Hindernisse im Prozess der Erschaffung von Zugehörigkeit. Pfaff-Czarnecka bezeichnet diese Herausforderungen als **Regimes der Zugehörigkeit** (*regimes of belonging*) und unterscheidet zwischen drei Konstellationen von Regimes der Zugehörigkeit, nämlich (1) Normen, Werte und Regeln von der nationalen Wir-Gruppe, (2) Herkunft und (3) Verwandtschaft. Der Begriff ‚Regime‘ bezieht sich auf Stephen Krasners Auffassung von einem Regime als „a set of implicit or explicit principles, norms, rules, and decision-making procedures around which actors’ expectations converge in a given area of international relations“ (Pfaff-Czarnecka 2011: 6). Davon ausgehend definiert Pfaff-Czarnecka (2012: 32) die Regimes der Zugehörigkeit wie folgt:

Kollektiver Erwartungsdruck in Bezug auf Anwesenheit, Investition der eigenen Zeit und finanzielle Beiträge zum Wohle der Gemeinsamkeit sowie die Bereitschaft zum langfristigen Engagement sind der Preis des sicheren Aufgehobenseins in einem Wir-Gefüge.

Zusammengefasst sind die Regimes der Zugehörigkeit der Preis, den Outsider – wie Migranten und Nicht-Zugehörige – bezahlen müssen, um Zugang zu Zusammengehörigkeitsräumen zu erlangen. Der Begriff ‚Regime‘ verleiht Zugehörigkeit eine ambivalente Bedeutung, indem Zugehörigkeit einerseits Gefühle der Sicherheit, der Gemütlichkeit und des Zuhause-Seins evozieren soll, aber andererseits auch exkludierend und einschränkend wirken kann (Pfaff-Czarnecka 2011: 6). Die **erste Konstellation** von Regimes der Zugehörigkeit spiegelt sich in der Erwartung wider, dass Migranten die **Normen, Werte und Regeln**, die von **einer nationalen Wir-Gruppe** bestimmt werden, anerkennen und erlernen sollen, um Einlass in das Aufnahmeland zu erhalten (Pfaff-Czarnecka 2012: 80). Die **zweite Konstellation** von Regimes der Zugehörigkeit ähnelt der zweiten Variante der Entortung (die Verengung der Grenzen einer Wir-Gruppe), indem es sich um „ein Beharren auf dem Erstkommrecht“ handelt (ebd.: 82). Die **Herkunft** spielt in dieser Konstellation eine wichtige Rolle, weil Menschen, die als fremd wahrgenommen werden, entweder weniger Rechte als die Autochthonen genießen oder sogar von den Autochthonen vertrieben werden (ebd.: 83). Obwohl diese Konstellation sich eher zwischen unterschiedlichen einheimischen Gruppen, die schon längst zusammenwohnen, herauskristallisieren, spielt sie auch eine Rolle bei Migranten, die neu in einem Land sind. Ihre Herkunft wirkt einschränkend im Sinne davon, dass ihre zurückgebliebenen Familien und Verwandten oft finanzielle Unterstützung oder eine Weiterführung



von Traditionen im neuen Land erwarten (vgl. ebd.: 84ff.). Als **dritte Konstellation** von Regimes der Zugehörigkeit gibt es **Verwandtschaft** und Freundschaft. Diese zwei Formen der Zusammengehörigkeit (Familie und Freunde) sollten als „das höchste Maß an Geborgenheit, Wärme und Vertrauen“ fungieren, aber können gleichzeitig unterdrückend und einschränkend wirken (ebd.: 86). Die ambivalente Wirkung von Verwandtschaft und Freundschaft als Zusammengehörigkeitsformen werden im folgenden Zitat deutlich dargestellt:

Freundschaft und Verwandtschaft machen die Migration vom ersten Schritt in die Fremde bis zur Organisation des Alltags überhaupt erst möglich. Doch die gegenseitige Hilfe, die Freunde und Verwandte füreinander leisten, verkehrt sich stets in gegenseitige Verpflichtungen und nicht selten in individuellen oder kollektiven Zwang. (Pfaff-Czarnecka 2012: 87)

Der Zwang und die Unterdrückung, die wegen solcher einschränkenden kollektiven Bande entstehen, können einen gewünschten Austritt aus einem Zugehörigkeitsraum zur Folge haben. An dieser Stelle wird dann klar, dass nicht nur der Einlass in eine Kollektivität schwierig und mühsam ist, sondern auch das Austreten (Pfaff-Czarnecka 2012: 93). Zusammenfassend, heben diese Regimes der Zugehörigkeit die einschränkenden Dimensionen von Zugehörigkeit hervor, die den Prozess der Erschaffung von Zugehörigkeit verhindern oder mindestens verzögern können.

Ein letzter, wichtiger Anhaltspunkt für die Untersuchung von Zugehörigkeit ist Mehrfachzugehörigkeit bzw. multiple Zugehörigkeiten und die Konstellationen, die daraus resultieren und letztendlich eine biographische Navigation zwischen den multiplen Zugehörigkeiten ermöglichen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 52ff.). Es ist klar geworden, dass es unterschiedliche Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsräume gibt, zu denen ein Individuum gehören kann. Der Begriff ‚Mehrfachzugehörigkeit‘ oder ‚multiple Zugehörigkeiten‘ deutet darauf, dass ein Subjekt gleichzeitig auch mehreren Kollektiven angehören kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 22). Im Laufe des Lebens gehört eine Person unterschiedlichen Kollektiven an und durch das Austreten aus ‚alten‘ Kollektiven und das Betreten von neuen kollektiven Gruppen, ändert sich auch die Zugehörigkeit der Person (vgl. Pfaff-Czarnecka 2011: 10). Als Beispiel nimmt Pfaff-Czarnecka (ebd.) einen ganz normalen Lebensverlauf im Sinne davon, dass man zur Schule geht, vielleicht ein Studium abschließt, die Arbeitswelt betritt und letztendlich vielleicht heiratet und eine eigene, neue Familie gründet. Jede Lebensphase erfordert eine andere Art der Zugehörigkeit und dieser Prozess, in dem jedes Mal eine ‚neue‘ Zugehörigkeit erschaffen wird, versteht sich als biographische Navigation. Die biographische Navigation ist auch wichtig für die Navigation zwischen den multiplen Zusammengehörigkeitshorizonten, denen man gleichzeitig angehören kann und die sich schließlich als eine ‚persönliche‘ soziale Welt herauskristallisieren.

First, from the point of view of social factors, belonging is always multiple. Any given constellation of boundedness competes with other constellations of belonging that vie with each other for

membership and their members' commitment. Second, [...] it is crucial to conceptualise belonging as created by individual persons in their negotiating collective constellations. (Pfaff-Czarnecka 2011: 8)

Zugehörigkeit kann deshalb nicht als ein fixierter Zustand verstanden werden, sondern eher als ein flexibler Zustand, der sich mit dem Verlauf der Zeit verändern und neu erschaffen lässt. Vor diesem Hintergrund, dient Pfaff-Czarneckas Auseinandersetzung mit einigen Filmen von Fatih Akin als Vorlage für die Untersuchung von Zugehörigkeit in *Dazwischen: Ich*. Akins Nachdenken über seine eigene biographische Navigation, das in seinen Filmen zum Ausdruck kommt, wird als Instrument benutzt, um die Einflüsse von sozialen Konstruktionen auf Zugehörigkeit und auf soziale Grenzziehungen, von innen und außen, zu reflektieren (Pfaff-Czarnecka 2013: 13). Die persönliche Geschichte Akins stellt die komplexen und sich überschneidenden Bereiche multipler Zugehörigkeiten dar und hebt die Inkompatibilität einiger Zugehörigkeitssphären hervor (ebd.: 10).

Aus der obigen Auseinandersetzung mit den Dimensionen von Zugehörigkeit, den Aggregatzuständen der Verortung und den Regimes der Zugehörigkeit, wird deutlich, dass Zugehörigkeit aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Dimensionen und Elemente erschaffen bzw. konstruiert wird und sowohl neue Möglichkeiten bietet als auch einschränkend wirken kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 23). Es handelt sich tatsächlich um eine komplexe Dimension menschlicher Existenz, die für jede Person unterschiedlich ist und deswegen Bestandteil eines relevanten Diskurses ist, denn „the question of rightful belonging [is] of immediate importance to a large part of the population“ (Bohlin 1998: 169), nicht nur in Europa, sondern auch in Südafrika und anderen Ländern der Welt.

## 2.2 Kulturwissenschaftliche Überlegungen

Das Thema ‚Zugehörigkeit‘ und der aktuelle Zugehörigkeitsdiskurs stammen ursprünglich aus den Sozialwissenschaften, die sich schon seit Jahren mit Themen wie Ethnizität und kollektiver Zugehörigkeit befassen (Bogner/Rosenthal 2009: 9). Auch Joanna Pfaff-Czarnecka, deren Beiträge und Ansichten als Grundlagen für die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit in dieser Arbeit dienen, ist ursprünglich Sozialwissenschaftlerin. Obwohl das Thema ‚Zugehörigkeit‘ bisher meistens aus sozialwissenschaftlicher Perspektive untersucht worden ist, besteht auch die Möglichkeit das Thema für Fächer wie die Germanistik fruchtbar zu machen und mögliche Bezüge zu Sprache, Kultur und Literatur ans Licht zu bringen (Altmayer in Vorbereitung 2018: 2). Es entsteht somit die Frage nach der Position und der Rolle von Zugehörigkeit im **kulturwissenschaftlichen** Diskurs. Im Folgenden wird anhand der kulturellen Deutungsmuster versucht, den Begriff ‚Zugehörigkeit‘ aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive näher zu betrachten. Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Literatur bzw. ästhetischen,



literarischen Texten und den Kulturwissenschaften untersucht, um den Entschluss zu begründen warum die vorliegende Untersuchung von Zugehörigkeit anhand eines literarischen Textes ausgeführt wird.

### 2.2.1 Die kulturellen Deutungsmuster

Die kulturellen Deutungsmuster sind von Claus Altmayer geprägt worden und können definiert werden als Wissensselemente, die in Sprache und Diskurse eingebettet sind und oft als allgemein bekannt betrachtet werden, um Situationen, Erfahrungen und Handlungen einen Sinn zuzuschreiben (vgl. Altmayer 2013: 21f.). Zusammengefasst sind kulturelle Deutungsmuster Instanzen „über die Kultur beobachtbar werden kann“ (Schmidt zit. nach Nünning/Nünning 2008: 7). Gleichzeitig dürfen die kulturellen Deutungsmuster aber nicht mit ‚Kultur‘ gleichgesetzt werden, weil sie Gefahr laufen „zum Gegenstand auch kontroverser Deutung“ zu werden (Altmayer 2013: 22). Aufgrund davon, dass fast jedes Wort als kulturelles Muster aufgefasst werden kann, musste das Bezugsfeld der kulturellen Deutungsmuster irgendwie eingegrenzt werden und Altmayer unterscheidet daher zwischen vier Arten von kulturellen Deutungsmustern, die als Ordnungskategorien auf mehreren Ebenen funktionieren (vgl. ebd.: 22f.), nämlich kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Muster.

Die kulturellen Deutungsmuster sind laut Altmayer ein zentraler Bestandteil einer symbolischen Wissensressource, die als Hilfsmittel bei der Zuschreibung und Herstellung von Sinn dient (vgl. Altmayer 2014a: 68). Da Zugehörigkeit sich in sozialen Räumen entwickelt, in denen sich solche kollektiven Wissensressourcen in sozialen Interaktionen manifestieren (vgl. Pfaff-Czarnecka 2011: 5; 2013: 16), kann abgeleitet werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit und den kulturellen Deutungsmustern geben kann. Zugehörigkeit kann als Oberbegriff betrachtet werden, dem die kulturellen Deutungsmuster zugeordnet werden können und, um das sozialwissenschaftliche Thema aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen, wird im Folgenden jede der vier kulturellen Deutungsmuster definiert und kurz erläutert wie die kulturellen Deutungsmuster und Zugehörigkeit zusammenhängen.

Die **kategorialen** Muster helfen uns Menschen (z.B. ein Individuum und sein Interaktionspartner) zu klassifizieren und in entsprechende ‚Kategorien‘ einzuordnen (vgl. Altmayer 2014b: 30). Es handelt sich in gewisser Hinsicht um Identitäten, denn wir fragen uns in solchen sozialen Interaktionen, mit wem wir zu tun haben, wer wir sind und wer der andere ist (ebd.). Die ‚Kategorien‘, in die wir Menschen einordnen sind kulturelle Muster (z.B. Mann-Frau, alt-jung, Freund-Feind), ethnisch-nationale Kategorien (deutsch vs. nicht-deutsch; europäisch vs. afrikanisch usw.) sowie auch auto- und heterostereotypische Bilder (das Eigene und das Fremde). Die kategorialen Muster haben also einen Einfluss auf die Konstruktion von Identitäten des Eigenen und

des Fremden bzw. die Vorstellung, die wir von uns und von anderen haben. Es ist wichtig zu bemerken, dass diese soziale Sinngebung mithilfe der kategorialen Muster subjektiv und affektiv ist (vgl. Hirschauer 2014: 174), und dass keine zwei Personen sich unbedingt in ihrer Sinnzuschreibung einig sind, aber die kategorialen Deutungsmuster manifestieren sich in Kollektiven und führen zu der Vorstellung von ‚Wir‘-Gruppen versus ‚die Anderen‘-Gruppen. Ein weiteres Element, das vor allem mit Bezug auf Zugehörigkeit als kategoriales Muster fungieren kann, ist das physische Aussehen. Menschen können anhand von Kleidung, Hautfarbe (ethnisch-national) und Geschlechtsunterschieden (kulturelle Muster) als entweder ‚eigen‘ bzw. dazugehörig oder ‚fremd‘ bzw. nicht-dazugehörig klassifiziert werden. Sprache ist ein weiteres Element, das auch mit den ethnisch-nationalen Kategorien verbunden ist und dazu dient, Menschen zu klassifizieren, z.B. als deutschsprachig oder nicht-deutschsprachig. Wenn eine Person die Amtssprache in einem spezifischen Land nicht verstehen oder sprechen kann, ist es oft der Fall, dass diese Person als fremd bezeichnet wird. Sprache als kategoriales Muster fungiert daher auch als Instrument zur Konstruktion von eigenen und fremden Identitäten, und kann auch als Einfluss auf Zugehörigkeit gesehen werden. Mit Bezug auf Zugehörigkeit, scheinen die kategorialen Muster einen bedeutenden Einfluss darauf zu haben, warum Menschen als fremd und deshalb nicht-dazugehörig gesehen werden.

Obwohl Sprache als kategoriales Muster funktioniert, kann es auch als topologisches Muster fungieren, indem die Sprache, die gesprochen wird, als eine Art Anzeichen dient für das Land bzw. den geographischen Ort, an dem das Subjekt sich befindet. Die **topologischen** Muster dienen laut Altmayer (2014b: 30) dazu, uns im Raum zu orientieren und Ordnung im Raum herzustellen. Topologische Muster können sich entweder auf geographische Verhältnisse oder auf geopolitische Konzepte beziehen. Geographische Verhältnisse verstehen sich als Länder, Kontinente und ihre Grenzen. Hirschauer vertritt aber die Meinung, dass eine Grenze auch über eine symbolische und soziale Dimension verfügt und, dass diese zwei Dimensionen sich auf symbolische Repräsentationen und soziale Verhaltensmuster beziehen m.a.W. was eine Grenze bedeutet und wie es das Verhalten einer kollektiven Gruppe beeinflussen kann (vgl. Hirschauer 2014: 174). Diese symbolische und soziale Funktion einer Grenze ähnelt den geopolitischen Konzepten der topologischen Muster. Die geopolitischen Konzepte können verstanden werden als „die Einteilung der Welt in so genannte ‚Kulturkreise‘“, die sich auf subjektive Vorstellungen von topographischen Räumen beziehen (vgl. Altmayer 2014b: 30). Beispiele solcher geopolitischen Konzepte sind kollektive Vorstellungen von Kontinenten wie ‚Europa‘, ‚Afrika‘ oder ‚Amerika‘ sowie auch die Himmelsrichtungen, im Sinne davon, dass unter ‚Osten‘ und ‚Westen‘ nicht nur an Windrichtung gedacht wird, sondern auch an die Unterschiede von z.B. dem Lebensstil in westlichen oder östlichen Ländern. Des Weiteren können die Begriffe und die mit ihnen verbundenen

hervorgerufenen Vorstellungen wie ‚Heimat‘, ‚Reisen‘, ‚Dorf‘, ‚Stadt vs. Land‘, ‚Heimat vs. Fremde‘ usw. auch als topologische Muster verstanden werden. Aus den letzteren Beispielen wird deutlich, dass einige topologische Muster aus binären Oppositionen bestehen, und es kann meines Erachtens argumentiert werden, dass es eine Überschneidung zwischen den topologischen und kategorialen Mustern gibt. Topologische Muster, genau wie kategoriale Muster, haben einen Einfluss darauf, wie ein Subjekt sich selbst verortet in Bezug auf ‚den Anderen‘ oder ‚das Fremde‘ (vgl. Hirschauer 2014: 173). Diese Arbeit untersucht Zugehörigkeit zwar unter dem Aspekt der Ortlosigkeit, aber während der Untersuchung des Romans können identifizierte topologische Muster trotzdem dazu beitragen die Figuren im Raum zu orientieren, sei es auch nur das tatsächliche Milieu, in dem sich die Figuren befinden, z.B. die Schule oder im Wald.

Die dritte Art der kulturellen Deutungsmuster sind die **chronologischen** Muster, die sich nicht auf den alltäglichen Zeitablauf bzw. Ablauf von Ereignissen beziehen, sondern die Funktion haben „Ordnung in der Zeit herzustellen und uns in Bezug auf zeitliche Verhältnisse zu orientieren“ (Altmayer 2014b: 30). Die chronologischen Muster werden wiederum in **temporale** und **mnemologische** Muster aufgeteilt. Temporale Muster deuten sowohl den abstrakten Ablauf der Zeit – der entweder als linear oder zirkulär betrachtet wird – als auch die alltägliche Ordnung von Zeit mithilfe von Kalendern, Jahreszeiten, Wochentagen, Feiertagen, Arbeits- und Freizeit usw. (ebd.). Die temporalen Muster befassen sich also mit dem Verlauf der Zeit in der Gegenwart. Im Vergleich dazu, beschäftigen sich die mnemologischen Muster mit der Darstellung von vergangener Zeit. Es geht darum wie die Vergangenheit in der Gegenwart und für die Zukunft dargestellt wird und benutzt werden kann, also um Erinnerung (ebd.). Für die mnemologischen Muster ist der Begriff ‚Erinnerungsorte‘ von Bedeutung, die als kulturelle Träger kollektiver Erinnerung verstanden werden können. Altmayer (ebd.: 31) definiert diese Erinnerungsorte als „kulturelle Muster, in denen Erinnerung aufbewahrt, gedeutet und in Gegenwart und Zukunft weiter transportiert wird“. Im Vergleich zu den anderen kulturellen Deutungsmustern, scheinen die chronologischen Muster nicht sehr stark mit Zugehörigkeit zusammenzuhängen. Obwohl temporale Muster wie Feiertage mögliche traditionelle oder religiöse Unterschiede ans Licht bringen können, sind es die mnemologischen Muster wie Erinnerung, die am meisten von Bedeutung sein können. Erinnerungen können Einsicht in die Vergangenheit, Vorstellungen und Traditionen aus dem alten Land (Heimat) von Migranten bieten. Diese Einsichten können dann den Erfahrungen und Traditionen im neuen Land gegenübergestellt werden, um somit wiederum das Fremde und das Bekannte identifizieren und voneinander unterscheiden zu können. Es sind somit eher die mnemologischen Muster, die für die Analyse des Romans von Bedeutung sein können.

Die **axiologischen** Muster beziehen sich auf Wertesysteme und wie Wertungen vorgenommen werden z.B. die Unterscheidung zwischen ‚gut‘ und ‚schlecht/böse‘. Es handelt sich um alltägliche Werte (z.B. Geld und Gemütlichkeit), aber auch um abstrakt-philosophische Werte (wie Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde usw.) und eher negative und umstrittene Werte (wie jeweils Kriminalität, Ehre und Disziplin) (vgl. ebd.). Die axiologischen Muster spielen somit eine wichtige Rolle in unserem Zugriff auf die Welt und können Einsicht in unser Handeln bieten. Yuval-Davis (2006: 203) erwähnt auch den Zusammenhang zwischen den axiologischen Mustern und Zugehörigkeit indem sie meint „[b]elonging, therefore, is not just about social locations and constructions of individual and collective identities and attachments but also about the ways these are valued and judged“. Die axiologischen Muster bzw. Werte und wie etwas bewertet wird, sind somit von großer Bedeutung für die Untersuchung von Zugehörigkeit, vor allem, weil Migranten oft ihre eigenen Wertungen und Wissen an dem neuen Ankunftsort bzw. sozialen Raum in Frage stellen müssen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 15). Ein weiteres Element, das meiner Meinung nach sehr eng mit Werten zusammenhängt und somit als axiologisches Muster gelten kann, ist Tradition. Traditionen können als eine Manifestation von Werten gesehen werden und kommen im Roman vor allem in den Äußerungen und Anmerkungen von Madinas Vater ans Licht.

Betrachtet man Zugehörigkeit also als eine Art Oberbegriff, dem die kulturellen Deutungsmuster zugeordnet werden können, dann bieten die kulturellen Deutungsmuster interessante Anhaltspunkte, anhand derer Zugehörigkeit untersucht werden kann. Altmayer (2002: 21) betont auch, dass die kulturellen Deutungsmuster sich nicht auf konkrete Sachverhalte beziehen, sondern eher auf ‚virtuelle‘ Phänomene, die sich in kommunikativen Handlungen manifestieren. Da diese kommunikativen Handlungen in Texten analysiert werden können, kann Zugehörigkeit auf diese Art und Weise im Roman auch aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive betrachtet werden. Im Laufe der Untersuchung des Romans werden die kulturellen Deutungsmuster an entsprechenden Stellen erwähnt, aber wegen der Tatsache, dass die kulturellen Deutungsmuster sich auf kollektive statt individuelle Erfahrungen beziehen (vgl. ebd.: 18), stehen die Deutungsmuster bei der Analyse des Romans nicht im Fokus. Die Untersuchung konzentriert sich stattdessen auf eine Seite der Zugehörigkeitsforschung, die bislang wenig Aufmerksamkeit bekam, und zwar auf die Erfahrung von Zugehörigkeit aus der Perspektive eines Individuums, das noch als ‚fremd‘ betrachtet wird (Pfaff-Czarnecka 2012: 45; 97).

### **2.2.2 Literaturwissenschaftliche Kulturwissenschaft**

Die vorliegende Arbeit versteht sich als eine kulturwissenschaftliche Arbeit, die sich mit einem literarischen Text als Untersuchungsgegenstand befasst. Es stellt sich somit die Frage, was der Zusammenhang zwischen den zwei Disziplinen, d.h. zwischen den Kulturwissenschaften und den

Literaturwissenschaften ist. Die Entscheidung, den Jugendroman von Rabinowich als Untersuchungsgegenstand zu verwenden, wurde zweifach inspiriert. Als erste Anregung diente Altmayers Stellungnahme, dass das Thema ‚Zugehörigkeit(en)‘ noch nicht so oft in literarischen Texten der germanistischen Literaturwissenschaft thematisiert wurde wie ähnliche Themen, z.B. ‚Heimat‘, ‚Raum‘ und ‚Identität‘ (Altmayer in Vorbereitung 2018: 8). Als möglichen Grund für die Abwesenheit des Themas ‚Zugehörigkeit‘ in der bisherigen deutschen Literatur führt Altmayer auf, dass Zugehörigkeit bislang nur aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive betrachtet wurde, aber dass es möglich und sogar vorteilhaft wäre „die Bezüge des Themas zu Sprache, Kultur und Literatur sichtbar zu machen“ (ebd.: 2). Eine mögliche kulturwissenschaftliche Betrachtung von dem ursprünglich sozialwissenschaftlichen Thema ‚Zugehörigkeit‘ wurde schon in Kapitel 2.2.1 besprochen und deswegen wird in diesem Teil das Augenmerk auf den Zusammenhang zwischen den Kulturwissenschaften und Literatur gelegt.

Als zweite Anregung für den Gebrauch eines literarischen Untersuchungsgegenstands, diente die Frage nach der Relevanz von Literatur für die Germanistik und für das Fach DaF, insbesondere im südafrikanischen Unterrichtskontext. In letzter Zeit sind die Lernerzahlen in den Deutsch-/Germanistikprogrammen an südafrikanischen Schulen und Universitäten zurückgegangen, und weil die Germanistik in Südafrika „noch sehr literaturwissenschaftlich orientiert“ ist (Augart 2012: 16), kann dieser Rückgang der Lernerzahlen möglicherweise daran liegen, dass sich „nur noch ein kleiner Anteil der Studierenden für ein literaturwissenschaftliches Studium interessiert“ (Annas 2014: 98). Die restlichen Lernenden scheinen Literatur als einen zusätzlichen und unnötigen Teil des Deutschlernens zu betrachten (ebd.). Annas (ebd.) argumentiert weiter, dass eine „Beibehaltung von Deutsch als Fach für den (süd)afrikanischen Kontext“ nur gerechtfertigt werden kann, wenn das Fach auch für das eigene Land bzw. den eigenen Kontinent relevant ist. Der Wert und die Relevanz einer Beschäftigung mit Literatur als Teil des Deutschlernens liegt somit in der Antwort auf die Frage, was die Welt, von der wir lesen, zu tun hat mit der Welt, in der wir leben (ebd.: 97). Eine mögliche Antwort auf diese Frage ist, dass „literarische Texte [...] über den ‚Umweg‘ der Fiktion, vielfältige Wirklichkeitsbezüge“ erlauben (Hille 2014: 19). Literatur ist daher wertvoll und relevant für den DaF-Unterrichtskontext, weil eine Beschäftigung mit literarischen Texten Teil ist von einem Lernprozess, der ein kulturelles Basiswissen gewinnen lässt (vgl. Leskovec 2014: 121; Annas 2014: 97; Maltzan 2014: 87). Davon ausgehend ist eine Auseinandersetzung mit Rabinowichs Roman auch für den südafrikanischen DaF-Kontext relevant, weil er das Thema ‚Zugehörigkeit‘ zur Diskussion stellt und dadurch Reflexionsräume öffnet und Realitätsbezüge zum eigenen Land ermöglicht (vgl. Hofmann 2006: 14; Wiese 2017: 3).

Der Wert von Literatur für den DaF-Unterrichtskontext unterstreicht meiner Meinung nach auch den Wert von Literatur für die Kulturwissenschaften, wenn davon ausgegangen wird, dass erstens, Literatur, wie alle Kunst, die Wahrheit auf eine ästhetische Art und Weise darstellt (Rieger 2004: 106) und zweitens, dass die Kulturwissenschaften sich mit der kulturellen Realität befassen, indem ‚Kultur‘ als eine Manifestation von realen Werten, Praktiken und Vorstellungen gesehen werden kann. Eine Verknüpfung zwischen den Literaturwissenschaften und Kulturwissenschaften ist auch keine neue Leistung, denn Ansgar Nünning und Roy Sommer argumentierten schon in ihrem Band *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft* aus dem Jahr 2004, dass eine kulturwissenschaftliche Neuorientierung der Literaturwissenschaften eine Grenzüberschreitung zwischen verschiedenen Disziplinen angeführt hat (Nünning/Sommer 2004: 9). Sie sehen den Wert von Literatur für die Kulturwissenschaften darin, dass Literatur bzw. literarische Texte als kulturelle Ausdrucksträger fungieren (ebd.: 21) und einen fiktiven, ästhetischen Einblick in die Realität bieten (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 80). In dieser Hinsicht fungiert der Roman von Rabinowich als eine Überschreitung der Grenzen zwischen den Literaturwissenschaften und den Kulturwissenschaften, indem ein literarischer Text – der Roman – eine kulturwissenschaftliche Thematik – Zugehörigkeit – zum Thema macht. Der Entschluss einen literarischen Text als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden, kulturwissenschaftlich orientierten Arbeit zu verwenden, wird untermauert von der Stellungnahme von Nünning und Sommer (2004: 16), dass „eine kulturwissenschaftlich ausgerichtete Literaturwissenschaft [...] Literatur als Symbolsystem *und* als Sozialsystem“ betrachtet. Sie gehen davon aus, dass eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten deswegen „Aufschluß geben [kann] über das kulturelle Wissen, die Werte sowie die unausgesprochenen Grundannahmen und Wirklichkeitsvorstellungen einer Epoche“ (ebd.: 21). Diese Auffassung und die Wechselbeziehung zwischen Literatur und den Kulturwissenschaften soll im Folgenden mit weiteren Argumenten untermauert werden. Bevor der Zusammenhang zwischen den Literatur- und Kulturwissenschaften weiter besprochen wird, soll zuerst erläutert werden, was genau unter den Begriffen ‚Kultur‘ und ‚Kulturwissenschaften‘ verstanden wird.

Der Begriff ‚Kultur‘ ist ein sehr umstrittener Begriff und deswegen schwer definierbar. Schon im Jahr 1952 wurden 150 Kulturbegriffe aus den Disziplinen der Ethnologie und Anthropologie vorgelegt (Ort 2008: 34), aber die vorliegende Arbeit bezieht sich auf zwei Definitionen von Kultur nach den Kulturwissenschaftlern, Claus Altmayer und Ansgar Nünning. Altmayer, dessen kulturelle Deutungsmuster in dieser Arbeit dazu dienen, den Begriff ‚Zugehörigkeit‘ aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive näher zu bringen (siehe Kapitel 2.2.1), definiert Kultur als ein „Repertoire an Wissen, an symbolischer Ordnung, das uns für die gemeinsame Deutung von Welt und Wirklichkeit zur Verfügung steht“ (Altmayer 2014a: 65). Nünnings Definition ähnelt Altmayers Vorstellung von Kultur als eine Wissensressource und versteht Kultur als „der von



Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen [...], der sich in Symbolsystemen materialisiert“ (Nünning/Nünning 2008: 6). Beide Definitionen deuten darauf, dass es sich bei Kultur um implizites Wissen handelt, z.B. wie wir unsere Welt und Interaktionen mit anderen Personen erfahren, wie wir denken, warum wir so denken und welche Bedeutungen wir Dingen zuschreiben. Zusammengefasst, kann Kultur als ein Sammelbegriff gesehen werden für die Art und Weise, wie unterschiedliche Gruppen von Menschen innerhalb ihrer Gruppen leben, handeln und interagieren. Der Begriff ‚Kulturwissenschaften‘ schafft den Eindruck einer Wissenschaft, die sich mit den Kulturen von unterschiedlichen Gruppen befasst, aber womit befassen sich die Kulturwissenschaften genau und welchen Stellenwert nimmt die Literatur in diesem Zusammenhang ein? In dieser Arbeit wird der Begriff ‚Kulturwissenschaften‘ verstanden als eine „Bezeichnung für die Fächer der alten Philosophischen Fakultät“, also ähnlich wie die Geisteswissenschaften (ebd.: 5). Kulturwissenschaften scheint deshalb als eine Art Sammelbegriff zu fungieren und wird Nünning zufolge in vier verschiedenen Bedeutungen verwendet, nämlich:

- a) Als ein fachübergreifender Bezugsrahmen für die traditionellen geisteswissenschaftlichen Disziplinen.
- b) Als Schlagwort für die erhobene Forderung nach einer Erweiterung der Literatur-, Geschichts- und Sozialwissenschaften.
- c) Im verengten Sinne, als ein Teilbereich innerhalb der einzelnen Philologien; in diesem Fall als die traditionelle Landeskunde.
- d) Als eine Selbstbezeichnung für die Erforschung von Kultur(en) befasste Volkskunde bzw. Europäische Ethnologie.

(Nünning/Nünning 2008: 5)

Von diesen vier Bedeutungen, treffen die zweite und dritte Auffassung am meisten auf die vorliegende Arbeit zu. Die dritte Auffassung von Kulturwissenschaft als eine traditionelle Landeskunde ist zutreffend, indem der landeskundliche Teil des Faches Deutsch die Aufgabe hat, Informationen über das Land zu vermitteln. Es kann argumentiert werden, dass Landeskunde sich damit beschäftigt Auskunft über die Kultur (d/ein)es Landes zur Verfügung zu stellen. In dieser Hinsicht ist die Auffassung von Kulturwissenschaft als Landeskunde von Bedeutung für den Unterrichtskontext. Es ist jedoch die zweite Auffassung von den Kulturwissenschaften, die am besten geeignet ist für das Ziel dieser Arbeit. Die zweite Bedeutung des Begriffs geht davon aus, dass Kulturwissenschaften als eine Erweiterung der Disziplinen der Literatur-, Geschichts- und Sozialwissenschaften fungieren. Aus dieser Auffassung kann abgeleitet werden, dass Literatur unbedingt eine Funktion innerhalb der Kulturwissenschaften hat. Darüber hinaus gibt es auch einen

Zusammenhang zwischen den Sozial- und Kulturwissenschaften und es dient als eine weitere Begründung dafür, das ursprünglich sozialwissenschaftliche Thema ‚Zugehörigkeit‘ aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu betrachten, und zwar anhand eines literarischen Textes. Zuletzt deutet der Zusammenhang mit den Geschichtswissenschaften darauf, dass die Kulturwissenschaften sich mit realen Ereignissen beschäftigen und mit Realitätsbezügen umgehen. Es erscheint deshalb sinnvoll, dass Literatur als ein Werkzeug benutzt werden kann, um Realitätsbezüge herzustellen und Einsicht in die Wirklichkeit zu bieten, auch wenn es über den Umweg der Fiktion geschieht. Die Rolle der Literatur als integraler Teil der Kulturwissenschaften wird nicht nur von Nünning und Sommer hervorgehoben. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick gegeben von einigen kulturwissenschaftlichen Ansätzen, in denen Literatur auch eine bedeutende Funktion hat.

Der von Ansgar und Vera Nünning herausgegebene Sammelband *Einführung in die Kulturwissenschaften* (2008) ist eine Sammlung von einigen theoretischen Ansätzen aus den Kulturwissenschaften. Obwohl nicht alle kulturwissenschaftliche Ansätze oder Disziplinen sich auch mit Literatur beschäftigen, gibt es einige, in denen Literatur eine Rolle spielt. Im Zentrum steht natürlich der Beitrag von Wilhelm Voßkamp, der sich spezifisch mit Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft befasst. Voßkamp zufolge ist die Literaturwissenschaft schon seit ihrem Anfang mit der „Geschichte der Kulturwissenschaft als >Volkskunde< verbunden“ (Voßkamp 2008: 74). Er bezieht sich mit dieser Aussage auf die Bemühungen von Jakob Grimm, der sich während seiner Suche nach den „Ursprüngen der deutschen Sprache und Kultur im Zeichen einer >Wissenschaft vom Deutschen<“ u.a. auch mit deutscher Literatur und Mythologie und mit deutschen Sagen und Märchen befasst hat (ebd.). Die Vorstellung von Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft stammt also schon aus dem 19. Jahrhundert (ebd.: 73) und galt damals auch als ein wesentlicher Teil der Gestaltung der „kulturellen Identität in den ‚imaginären Gemeinschaften‘ der Nationen“ (Hofmann/Patrut 2015: 7). Es ist somit nicht weit hergeholt zu argumentieren, dass reale Ereignisse, Erfahrungen, Erinnerungen und Handlungen von ‚kulturellen‘ Gruppen als eine Inspirationsquelle für literarische Texte dienen. In dieser Hinsicht sei es sinnvoll, dass Literatur als eine fiktive Wiedergabe der Realität betrachtet wird und, dass sie die Aufgabe hat sowohl Realitätsbezüge darzustellen als auch eine Chance zu bieten die eigene Kultur sowie die Kultur von anderen kritisch zu reflektieren (vgl. ebd.). Literatur kann zwar nicht mit Kultur gleichgesetzt werden, aber literarische Texte können als „Medien gesellschaftlicher Selbstbeobachtung“ interpretiert werden (Ort 2008: 34). Im Kern liegt der Wert von Literatur für die Kulturwissenschaften darin, dass literarische Texte als Gegenstände kultureller Selbstwahrnehmung und Selbstthematisierung fungieren und Kulturen dazu ermöglichen, sich selbst in solchen Texten zu beobachten (Voßkamp 2008: 77; 82). In Anlehnung an die Funktion von Literatur als eine Möglichkeit des kritischen



Nachdenkens, kann eine weitere Aufgabe von Literatur darin gesehen werden, Themen, die als tabu oder *inter-dit* gelten, gerade mittels literarischer Texten zur Diskussion zu stellen (vgl. ebd.: 79). Die Ansichten Voßkamp sind also im Einklang mit dem Argument von Nünning und Sommer, dass „kulturbestimmend[e] sozial[e] Konstellationen, Diskurse und Mentalitäten [sich] in Texten“ manifestieren (Nünning/Sommer 2004: 20).

Außer Voßkamp, der sein Augenmerk spezifisch auf die Position und die Rolle von Literatur innerhalb der Kulturwissenschaften legt, gibt es auch andere kulturwissenschaftliche Ansätze, die den *Fokus* nicht auf Literatur setzen, aber sich trotzdem mit Literatur als Instrument auseinandersetzen. Als erstes Beispiel dient die Kulturanthropologie. Die Kulturanthropologie wird definiert als „eine eigenständige Wissenschaft von (fremden) Kulturen, von ihrer Erfahrung, Analyse und Darstellung“ (Bachmann-Medick 2008: 86). Kulturanthropologie, wie die Kulturwissenschaften, befasst sich mit gesellschaftlichen Problemen, kulturellen Differenzen und ihrer kulturellen Selbstreflexion (ebd.: 87f.). Die Rolle der Literatur, aus der Sicht der Kulturanthropologie, ist es nicht um „authentische Abbildungen von Wirklichkeit“ darzustellen, sondern um als „rhetorisch-narrative Konstrukte“ zu fungieren, die „die Glaubwürdigkeit der ethnographischen Kultureinstellungen verbürgen“ und dadurch die Problematisierung und Reflexion von fremden Kulturen ermöglichen (ebd.: 94f.). Einfach erklärt geht es darum, die Literatur als eine fiktive Version der wahrgenommenen Wirklichkeit zu verstehen, die eine Kultur symbolisch zugänglich macht (vgl. Bachmann-Medick 2004: 149). Es ist auch nicht nur die eigene Kultur, die reflektiert und zugänglich gemacht wird, sondern auch andere Kulturen, indem die Kulturanthropologie sich für kulturelle Differenzen interessiert. Die Art und Weise wie verschiedene Kulturen sich voneinander unterscheiden und wie mit dieser Fremdheit oder Fremderfahrung umgegangen wird, steht also auch im Fokus. Da literarische Texte als ein Archiv des kulturellen Gedächtnisses fungieren (vgl. Herrmann 2004: 37), können diese kulturellen Differenzen sich auch in literarischen Texten manifestieren. Literatur kann dazu beitragen, die Grenzen zwischen Kulturen sichtbar zu machen und kann dadurch zu einer Auseinandersetzung mit den kulturellen Differenzen bzw. mit dem Fremden beitragen. Auch Michael Hofmann, der sich eher auf interkulturelle Literaturwissenschaft konzentriert, vertritt die Meinung, dass Literatur dem Leser/der Leserin dabei helfen kann, die „Sichtweise des Fremden zu übernehmen“ und „sich in eine andere Welt [...] als die ihres gewöhnlichen Lebens“ zu begeben (Hofmann 2006: 39; 54). Die Beschäftigung und der Umgang mit dem Fremden mittels literarischer Texte, können laut Hofmann unterschiedliche Wirkungen haben:

[Literatur] kann in bestimmten Fällen aus Fremdheit Vertrautheit machen; sie kann aber auch das Fremde als Fremdes erfahrbar machen. Sie kann auf das Eigene im Fremden und auf das Fremde im Eigenen aufmerksam machen; sie kann aber auch das Fremde als Fremdes erkennbar machen und so

die Abgrenzung zwischen Eigenem und Fremdem verstärken – und sie kann schließlich eine Erfahrung von Differenzen vermitteln. (Hofmann 2006: 55)

Eine Funktion der Literatur ist es deshalb, eine kritische Reflexion der eigenen begrenzten Perspektiven anhand einer Auseinandersetzung mit fremden Kulturen zu ermöglichen und damit zu der Akzeptanz oder Respektierung des Fremden beizutragen (vgl. Hofmann 2006: 8). Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit dem Fremden und Fremdheitserfahrungen folgt unten (siehe Kapitel 2.4).

Ein weiterer kulturwissenschaftlicher Ansatz, der auch mit Literatur zusammenhängt, ist die Kultursemiotik. Roland Posner zufolge hat die Kultursemiotik eine doppelte Aufgabe. Einerseits untersucht sie „die Zeichensysteme in einer Kultur“ und andererseits untersucht sie „die Kulturen als Zeichensystem“ (Posner 2008: 39). Es ist vor allem die zweite Aufgabe der Kultursemiotik, die zu der Auffassung von einem semiotischen Kulturbegriff führte, der davon ausgeht, dass „Kulturen nicht nur eine materiale Seite [...] haben, sondern auch eine soziale und mentale“ Seite (Nünning/Sommer 2004: 18). Diese drei Seiten einer Kultur lassen sich als drei Dimensionen abbilden, die als ‚Zeichen‘ dienen und Aufschluss über eine Kultur geben können. Die erste Dimension ist die soziale Dimension und bezieht sich auf die Zeichenbenutzer d.h. die Individuen und Institutionen, die innerhalb einer Gesellschaft oder einer Gruppe miteinander interagieren (ebd.). Die zweite Dimension ist die materiale Dimension und befasst sich mit ‚Texten‘ im Sinne von literarischen Texten, Gesetzestexten, Kunststücken und der Architektur von Gebäuden (ebd.). Diese ‚Texte‘ dienen als materiale Manifestationen der dritten Dimension, nämlich die mentale Dimension. Die mentale Dimension umfasst die Mentalitäten, Selbstbilder, Vorstellungen, Normen und Werte von den Zeichenbenutzern (ebd.), m.a.W. wie die Zeichenbenutzer denken, handeln, miteinander und mit Fremden interagieren und warum. Als Teil der materialen Dimension, kann Literatur Einsicht in die anderen zwei Dimensionen bieten, denn

[w]enn man ‚Kultur‘ als das Zusammenwirken materialer, sozialer und mentaler Phänomene definiert, dann kann die Analyse [...] der literarischen Formen, die für eine bestimmte Gattung oder Zeit kennzeichnend sind, Aufschluß über die mentalen Dispositionen der entsprechenden Epoche geben. Die mentale Kultur einer Gesellschaft mit literaturwissenschaftlichen Methoden zu erforschen heißt somit, das Gesamtsystem kulturell geprägter Werte, Normen, Weltanschauungen und Kollektivvorstellungen zu rekonstruieren, das sich in verdichteter Form in literarischen Texten, also der materialen Kultur, manifestiert. (Nünning/Sommer 2004: 19)

In dieser Hinsicht bringt die Kultursemiotik ans Licht, dass die Analyse von literarischen Texten als kulturelle Ausdrucksträger „Aufschluß geben kann über das kulturelle Wissen, die Werte sowie unausgesprochenen Grundannahmen und Wirklichkeitsvorstellungen“ einer Gesellschaft in einer bestimmten Epoche (Nünning/Sommer 2004: 21). Literatur kann uns anhand der Fiktion zeigen, was die Individuen oder Mitglieder einer Gesellschaft oder Kultur denken, fühlen und

möglicherweise auch warum. Eine kulturwissenschaftlich orientierte Analyse von Literatur kann also sowohl „wichtige Beiträge zur Erforschung von Kulturen leisten“ (ebd.: 19), als auch dazu beitragen, kulturelles Wissen von Kulturen zu gewinnen.

Zuletzt wird die Rolle der Literatur in der Erinnerungskultur als kulturwissenschaftlicher Ansatz kurz erläutert. Die Beschäftigung mit dem kollektiven Gedächtnis und der Erinnerungskultur ist eine relativ neue Forschungsrichtung in den Kulturwissenschaften. Auch diese Forschungsrichtung begreift Literatur als „ein Medium des kollektiven Gedächtnisses, das in Erinnerungskulturen eine aktive Rolle spielt und wichtige Funktionen bei der Vergegenwärtigung von Vergangenheit erfüllt“ (Erll 2008: 170). In dieser Hinsicht dient Literatur nicht nur der Funktion, eine ästhetische und fiktive Wiedergabe der aktuellen Wirklichkeit und der aktuellen Gegebenheiten, Vorstellungen, Werte und Praktiken einer Kultur darzustellen, sondern auch um dieses kulturelle Wissen für die Zukunft aufzubewahren. Literatur dient im Bereich der Erinnerungskultur als Kulturträger, der die Vergangenheit einer Kultur für die Gegenwart zugänglich macht und auch die Gegenwart einer Kultur für die Zukunft aufbewahrt. Auf diese Art und Weise dienen literarische Texte als eine Manifestation vom kollektiven Wissen (kollektive Denkweisen, Gefühle, Überzeugungen usw.), über die eine Kultur beobachtbar wird und somit für andere Kulturen zugänglich wird (vgl. Nünning/Sommer 2004: 19f.).

Es wird klar, dass obwohl Literatur schon längst eine Rolle in den Kulturwissenschaften spielt, es auf jeden Fall vorteilhaft ist, den Wert und die Relevanz von Literatur für die Germanistik und die Kulturwissenschaften erneut darzustellen und demzufolge die Fortsetzung von Literatur in diesen Disziplinen zu sichern. Literatur widerspiegelt die Realität in der Fiktion, sie bietet Realitätsbezüge, öffnet Reflexionsräume, macht Grenzen und Differenzen sichtbar und ermöglicht Diskussionen über diese Differenzen, die letztendlich auch zu Grenzüberschreitungen führen können. Eine Beschäftigung mit einem literarischen Text, wie der Roman *Dazwischen: Ich*, ist somit nicht nur für die Kulturwissenschaften von Bedeutung, weil er Reflexionsräume öffnet und eine fiktive, ästhetische Betrachtung der Wirklichkeit ermöglicht, sondern auch, weil diese Wirklichkeitsbezüge für den DaF-Unterricht wertvoll sind (siehe Kapitel 4). Hofmann (2006: 59) sagte über die mögliche Funktion der interkulturellen Literaturwissenschaft, dass es nicht sicher ist „[o]b die neue Weltliteratur die Welt ändern kann“, aber dass sie „auf jeden Fall eine globale Diskussion über die Gestaltung der globalisierten Welt in Gang setzen“ kann. Genauso ist die Wirkung von einer kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Literatur nicht vorhersagbar. Sie wird aber trotzdem mindestens einige Möglichkeiten bieten, um aktuelle und umstrittene Themen zur Diskussion zu stellen und kritisch zu reflektieren, denn obwohl Texte von Diskursen bestimmt werden, sind es die Texte, „die die Diskurse führen“ (Baßler 2008: 136).

### 2.3 Ortlosigkeit

Die These dieser Arbeit stützt sich auf die Erkenntnis, dass Zugehörigkeit in der modernen Gesellschaft wegen der Phänomene wie Globalisierung, Flucht, Migration, Exil usw. nicht mehr als eine Verwurzelung betrachtet werden kann (Pfaff-Czarnecka 2012: 102). Diese Phänomene der freiwilligen sowie unfreiwilligen Mobilität haben einen Einfluss auf die ‚Kultur‘ von beiden, den Ausgangs- sowie den Aufnahmeort, aber es stellt sich die Frage was die Auswirkung auf die Zugehörigkeit der ‚zwischen den Welten‘ Stehenden ist (vgl. Neugebauer 1997: 24). Ist Zugehörigkeit trotz dieses Zwischenraumes bzw. dieser Ortlosigkeit überhaupt möglich?

Pfaff-Czarnecka (2013: 26) plädiert für eine Erforschung von Zugehörigkeit, die sich nicht auf einzelne soziale Kategorien konzentriert, sondern eher auf das Zusammenlaufen verschiedener Dimensionen wie u.a. soziale Schichten, Beruf und Gender. Wenn Zugehörigkeit also nicht in Verbindung mit einzelnen sozialen Kategorien untersucht werden soll, kann argumentiert werden, dass Zugehörigkeit auch nicht in Verbindung mit einem **einzelnen Ort** erforscht zu werden braucht. Vielmehr sollte darauf geachtet werden, wie Zugehörigkeit in der Abwesenheit von einem geographischen Ort bzw. in so einem Zwischenraum, erschaffen, erfahren, gefördert und/oder verhindert wird. Vor diesem Hintergrund wird sich in dieser Arbeit auf den Liminalraum bzw. den „»Ort Nirgendwo«, jenseits der Abfahrt (alte Heimat) und diesseits der Ankunft (neue Heimat), ein[en] Zwischen-Zeit-Raum, ein[en] physische[n] Schwebezustand“ konzentriert (Neugebauer 1997: 24). Bevor Zugehörigkeit unter dem Aspekt der Ortlosigkeit untersucht werden kann, muss natürlich erst erläutert werden, was genau mit dem Begriff ‚Ortlosigkeit‘ gemeint wird.

Das Adjektiv ‚ortlos‘ wird nach Duden (2018) definiert als etwas, das „an keinen bestimmten, real existierenden Ort gebunden“ ist oder „nicht lokalisierbar“ ist. An diese Definition anschließend kann Ortlosigkeit auf zweierlei Weise entstehen. Erstens, wenn es wegen Flucht oder Migration keine Möglichkeit gibt in die Heimat zurückzukehren (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 101; vgl. Neugebauer 1997: 28) und zweitens, wenn der eigene Ort (z.B. Dorf, Stadt, Land usw.) wegen Veränderungen vor Ort – wie z.B. Zuwanderung oder fremde Bräuche – fremd wird (Pfaff-Czarnecka 2012: 16, 43; Schäffter 1991b: 4; vgl. Anthias 2009: 230). In beiden diesen Fällen hat eine Ortlosigkeit entweder mit einem tatsächlichen, physischen Verlust oder mit einem psychischen, eher emotionalen Verlust des Ortes zu tun. Jedenfalls kann ein Kontext der Ortlosigkeit als der Mangel an einem konkreten Ort verstanden werden, der als Folge einer Entwurzelung zustande kommt, vor allem wenn die Entwurzelten noch nicht ganz an dem neuen Ort angekommen sind, oder keine Möglichkeit der Zuflucht haben. Die Auffassung des Begriffs ‚Ortlosigkeit‘ als ein Mangel eines konkreten Ortes und als eine Art ‚Zwischenraum‘ wurde schon von Rosamunde Neugebauer (1997: 24f.) in ihrem Artikel zu Exil angesprochen:

Was aber bewirkt es bei den »zwischen den Welten« Stehenden, die nicht mehr sagen können und wollen, »ich bin ein/e Berliner/in« und auch (noch) nicht sagen können, »ich bin ein/e Londoner/in« oder »ich bin ein/e Shangailänder/in«?

Der Begriff ‚Ortlosigkeit‘ kann weiterhin im Sinne von einem nicht lokalisierbaren Ort verstanden werden, vor allem wenn der Ort oder das Land nicht benannt wird, wie im Falle des Romans *Dazwischen: Ich*. Wenn der Ort – sei es ein Land, Dorf oder eine Stadt – nicht mittels eines Namens gekennzeichnet wird, kann er deswegen nicht platziert und als konkreter Ort verstanden werden. Dieses Verständnis von Ortlosigkeit als ein nicht-konkreter und nicht-lokalisierbarer Ort veranlasst meiner Meinung nach auch eine eher abstrakte Auffassung von Ortlosigkeit. Damit wird gemeint, dass ein Subjekt sich immer an einem wortwörtlich konkreten Ort (wie in der Schule, zu Hause, auf der Arbeit, im Dorf usw.) befinden wird, aber, dass dieser Ort nicht unbedingt eine Rolle in der Erschaffung von Zugehörigkeit spielen muss. Die französische Feministin und Philosophin, Hélène Cixous, spielt in ihrem Aufsatz über das Exil – *My Algeriance, in other words: to depart not to arrive from Algeria* – auch auf die Möglichkeit von Zugehörigkeit ohne einen konkreten, geographischen Ort an:

My own family, the German one, had already detached itself from its earth [...]. The possibility of living without taking root was familiar to me. I never call that exile. Some people react to expulsion with the need to belong. For me, as for my mother, the world sufficed, I never needed a terrestrial, localized country. (Cixous 1998: 137)

Aus diesem Zitat kann abgeleitet werden, dass Ortlosigkeit als „eine Haltung [oder] ein Standpunkt gegenüber der Welt“ (Neugebauer 1997: 28) fungiert und daher impliziert, dass Zugehörigkeit nicht nur in der Heimat, sondern in der ganzen Welt möglich ist. Von dieser Vorstellung ausgehend, wird in dieser Arbeit argumentiert, dass Zugehörigkeit überall erschaffen werden kann, ungeachtet des realen Ortes, an dem das Subjekt sich befindet.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass diese vorgeschlagenen Auffassungen von Ortlosigkeit einander nicht ausschließen. Im Gegenteil, die abstraktere Vorstellung eines Kontexts der Ortlosigkeit kann als ubiquitär verstanden werden. Die Erforschung von Zugehörigkeit unter dem Aspekt der Ortlosigkeit wird somit für eine universelle Anwendung geöffnet dadurch, dass die Untersuchung nicht geographisch eingeschränkt wird. Der Roman (*Dazwischen: Ich*), mit dem diese Arbeit sich befasst, ist ein passendes Beispiel von beiden Auffassungen von Ortlosigkeit. Einerseits ist die Ortlosigkeit im Roman wegen einer Entwurzelung aus der Heimat entstanden. Madina und ihre Familie kann nicht in ihre Heimat zurückkehren, aber sie sind auch noch nicht wirklich in dem neuen Land angekommen. Sie befinden sich daher in einem ‚Zwischenraum‘ bzw. in einem Zustand der Ortlosigkeit. Andererseits trifft die Definition von Ortlosigkeit als etwas ‚nicht Lokalisierbares‘ auch auf den Roman zu, weil weder das alte Land, noch das neue Land im

Roman benannt wird. Wegen der Tatsache, dass die Erfahrungen von Madina und ihrer Familie nicht geographisch lokalisiert werden können, ist die abstrakte Auffassung von Ortlosigkeit zutreffend. Madina befindet sich zwar an einem wortwörtlich konkreten Ort, aber dadurch, dass das neue Land nicht explizit benannt wird, kann argumentiert werden, dass der Ort in sich nicht einen Einfluss auf ihre Zugehörigkeit hat.

In ihren Beiträgen zur Zugehörigkeit erwähnt Pfaff-Czarnecka die Ansichten von Zygmunt Baumann, der zwischen Heimat als eine Wurzel oder Heimat als ein Anker unterscheidet (Pfaff-Czarnecka 2012: 102f.). Die Vorstellung von der Heimat als eine Wurzel weist darauf hin, dass wenn ein Subjekt wie eine Pflanze aus der Heimat entwurzelt wird, es nicht an einem anderen Ort wieder gedeihen kann. Im Vergleich dazu, spielt die Vorstellung von Heimat als ein Anker eher auf zukünftige Möglichkeiten an, dadurch, dass ein Anker nach Wahl niedergelassen werden kann (ebd.: 103). Die Heimat-als-Anker-Metapher kann auch auf Zugehörigkeit übertragen werden, denn wenn es möglich ist eine Heimat nach Wahl zu kreieren, dann wäre es auch möglich eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen. Die Anker-Metapher legt daher die Möglichkeit einer Erschaffung von Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit nahe, denn es impliziert, dass Zugehörigkeit wie ein Anker überall, ungeachtet des realen Ortes, niedergelassen werden kann. Es wäre somit möglich Zugehörigkeit in einem neuen sozialen Raum, frei vom geographischen Kontext, zu erschaffen, auch wenn die Herkunft woanders liegt und die Identität des Subjekts nicht mit der, der nationalen Masse, übereinstimmt (vgl. Pfaff-Czarnecka 2011: 2).

Jedoch stellt sich die Frage, ob ein Kontext der Ortlosigkeit immer positiv ist und zur Erschaffung von Zugehörigkeit beiträgt, oder ob es auch negative Folgen geben kann. Pfaff-Czarnecka (2013: 28) betont die positive Seite einer verankerten Zugehörigkeit indem sie meint, dass

‘[a]nchored belonging’ can become a necessity for those who lost almost everything when forced into exile, but for many people in the contemporary world the possibility to create new belonging goes hand-in-hand with the capacity to influence one’s own life path. This capacity is usually paired with painful experiences of alienation when lessening the former ties. But the process of biographic navigation can render the alienation productive.

Dieses Zitat hebt die positiven Folgen einer Erschaffung von Zugehörigkeit im Kontext der Ortlosigkeit hervor, aber erwähnt gleichzeitig die mühsamen und unangenehmen Erfahrungen, die so einen Prozess oft begleiten. Es betont die Tatsache, dass das Streben nach und die Erschaffung von Zugehörigkeit keine einfache Aufgabe ist und auch misslingen kann. Für den Erfolg der Erschaffung einer neuen Zugehörigkeit, muss das Subjekt bzw. der/die Migrant/in offen sein für neue Erfahrungen, vor allem auch für Fremderfahrungen, denn wie Neugebauer (1997: 25) argumentiert, liegt die Chance einer erfolgreichen Erschaffung von Zugehörigkeit



in der Aufnahmewilligkeit für das Andere, der Offenheit für Neues, der Bereitschaft, im Spiegel des Fremden das Eigene zu entdecken. Doch wer die Chance nicht zu nutzen versteht, fügt [Vilém] Flusser hinzu, der verkommt.

Neugebauer betont hier nochmals die möglichen, negativen Folgen wenn der Kampf um Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit misslingt. Wenn das Subjekt bei der Erschaffung, Erfahrung oder Navigation von Zugehörigkeit versagt, kann es dazu führen, dass es sich ewig in diesem Zwischenraum festgefahren und niemals zugehörig fühlt, denn „[t]his feeling of belonging neither here nor there, has gradually become [sic] a part of our emotional make-up“ (David/Nencel 2009: 291; vgl. Ruokonen-Engler 2009: 257). Andererseits werden auch die möglichen positiven Folgen einer erfolgreich erschaffenen, erfahrenen oder navigierten Zugehörigkeit in den Zitaten von Pfaff-Czarnecka und Neugebauer hervorgehoben, und zwar die Möglichkeit den eigenen Lebensweg zu formen und als Person durch die Begegnung mit dem Fremdem und dem Neuen zu wachsen.

Die Antwort auf die Frage, ob Zugehörigkeit im Kontext der Ortlosigkeit immer positiv oder negativ ist, scheint eher ambivalent zu sein. Einerseits bietet Ortlosigkeit wegen seiner Allgemeingültigkeit die Möglichkeit überall in der Welt einen ‚Zugehörigkeitsanker‘ niederzulassen und bietet in dieser Weise eine Freiheit das Leben selber zu gestalten. Andererseits kann ein Kontext der Ortlosigkeit auch das Schicksal eines Subjekts für ein Leben ohne Zugehörigkeit besiegeln, wenn der Kampf um Zugehörigkeit oder das Kreieren einer neuen Zugehörigkeit fehlschlägt. Zugehörigkeit – das Streben danach, der Kampf darum und die Erschaffung, Erfahrung oder Navigation davon – ist aber sehr individuell und schwer zu prognostizieren. In der vorliegenden Arbeit wird das Augenmerk deshalb auf die positiven Chancen von Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit gelegt. Es wird ferner von der Vorstellung ausgegangen, dass Zugehörigkeit, frei von einem konkreten geographischen Ort, es ermöglicht das Leben eines Individuums zu formen und die multiplen Zugehörigkeiten des Lebens selbstbewusst zu navigieren.

## **2.4 Das Fremde: 4 Modi des Fremderlebens**

Das Fremde – oder Fremderfahrungen – fungiert als eine Art roter Faden zwischen den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit im Sinne davon, dass es einen Zusammenhang zwischen Zugehörigkeit und dem Fremden, zwischen den kulturellen Deutungsmustern und dem Fremden, und zwischen Ortlosigkeit und dem Fremden gibt. Die kulturellen Deutungsmuster, als kollektive Wissensbestände, haben einen Einfluss auf die Konstruktion von der eigenen und der fremden Identität (vgl. Altmayer 2014b: 30). Das Fremde als Gegenbild des Eigenen/des Bekannten kann mithilfe der kulturellen Deutungsmuster, vor allem der kategorialen und topologischen Muster,

verdeutlicht werden, denn „[k]ollektive Wissensbestände finden Ausdruck in geteilten Kategorisierungen und Stereotypisierungen, die gegenüber den Outsidern exkludierend wirken (können)“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 30). Diese exkludierende Funktion der kulturellen Deutungsmuster anhand der Darstellung des Fremden hebt auch den Zusammenhang zwischen dem Fremden, den kulturellen Deutungsmustern und **Zugehörigkeit** hervor. Das implizite Wissen der kulturellen Deutungsmuster kann die Erschaffung oder Erfahrung von Zugehörigkeit verhindern, indem der Mangel an solchem impliziten Wissen die Nicht-Dazugehörigen bzw. ‚die Fremden‘ von den Dazugehörigen unterscheidet (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 30). Der Prozess der Erschaffung von Zugehörigkeit nach einer Entfernung bzw. Entwurzelung aus der Heimat kann eine zweifache Fremderfahrung sein, denn die Migranten müssen nicht nur ein neues Heim und eine neue Zugehörigkeit in der Fremde schaffen, sondern auch ihre Fremdheit wegen der Entfernung bewältigen (ebd.: 15). Ein weiterer Zusammenhang zwischen dem Fremden, Zugehörigkeit und **Ortlosigkeit** ist, dass auch die Heimat oder der eigene Ort fremd werden kann (vgl. ebd.: 16; 43; 78). Das Fremde, oder die Fremderfahrung, wegen solcher Entortungen vor Ort führt dann zu einem Kontext der Ortlosigkeit.

Aus der Auseinandersetzung mit der Zugehörigkeitsforschung von Pfaff-Czarnecka, den kulturellen Deutungsmustern von Altmayer und dem Begriff der Ortlosigkeit, ist deutlich geworden, dass das Fremde einen Einfluss auf die Erfahrung, Erschaffung oder Navigation von Zugehörigkeit haben kann – sei es als Gefühl nach einer Entwurzelung, als Ursache eines Kontexts der Ortlosigkeit, als Verhinderung von Zugehörigkeit oder als Chance „im Spiegel des Fremden das Eigene zu entdecken“ (Neugebauer 1997: 25). Das Modell der 4 Modi des Fremderlebens von Ortfried Schöffter wurde deshalb als weiteres Instrument für die Analyse des Romans ausgewählt. Bevor das Modell von Schöffter dargestellt wird, sollen erst die verschiedenen Auffassungen von dem Begriff ‚fremd‘ erläutert werden.

Michael Hofmann (2006: 14) beschreibt den deutschen Begriff ‚fremd‘ als „ausgesprochen vieldeutig“ und unterscheidet zwischen drei grundlegenden Bedeutungen des Begriffs. Die erste Bedeutung von ‚fremd‘ wird als etwas „außerhalb des eigenen Bereichs“ beschreiben und enthält einen topologischen Aspekt (ebd.: 15). Fremdheitserfahrungen in diesem Sinn des Begriffs beziehen sich also auf Reisen und einen Wegzug aus der vertrauten Umgebung. ‚Der Fremde‘ ist somit eine Person, die von weit weg kommt und mit dem französischen Begriff *étranger* bezeichnet werden kann (ebd.). Die zweite Auffassung des Begriffs ‚fremd‘ bezieht sich auf das, was einem anderen gehört bzw. das nicht-Eigene (vgl. ebd.). Es ist oft eng verbunden mit dem Aspekt der Nationalität, indem eine ‚fremde‘ Person als *alien* beschrieben wird. Die dritte und letzte Bedeutung von ‚fremd‘ laut Hofmann ist, „was von fremder Art ist und als fremdartig gilt“ (ebd.). Das Fremde



in seiner dritten Auffassung sieht sich als das Unvertraute und Unbekannte im Vergleich zu dem Bekannten und ähnelt dem französischen Begriff *étrange* in Bedeutung. Zusammenfassend kann der Begriff ‚fremd‘ gelten als „all das, was sich außerhalb des eigenen Bereichs befindet, was einem anderen gehört; allgemein auch das, was unvertraut erscheint und deshalb möglicherweise ‚befremdet““ (Hofmann/Patrut 2015: 12). Die unterschiedlichen Interpretationen des Begriffs ‚fremd‘ unterstreichen die Tatsache, dass es keine starre Fixierung des Fremden und des Eigenen geben kann, weil es ein ständiges Oszillieren zwischen der Fremdheit und der Eigenheit gibt, indem das Eigene fremd werden kann und sich das Fremde als etwas Attraktives und doch Abstoßendes manifestieren kann (vgl. Hofmann 2006: 26). Das Fremde und die Fremdheit können als relationale Begriffe bezeichnet werden, weil die Perspektive, aus der das Fremde betrachtet wird, die Auffassung oder Interpretation von dem Fremden beeinflusst. Davon ausgehend beschreibt Ortfried Schöffter (1991b: 2) Fremdheit und den Umgang mit Fremdheit wie folgt:

Fremdheit ist daher keine Eigenschaft von Dingen oder Personen, sondern eine Beziehungsmodus, in dem wir externen Phänomenen begegnen. Fremdheit ist ein relationaler Begriff, dessen Bedeutung sich nur dann voll erschließt, wenn man seine eigenen Anteile in diesem Beziehungsverhältnis mit zu berücksichtigen mag. Es geht dabei um die Fähigkeit, seine eigene Position und Sichtweise als eine Möglichkeit u.a. zu erkennen und dabei zu sehen, dass das, was ich und wie ich es als fremd erlebe, sehr wesentlich von meiner eigenen Geschichte abhängt.

Schöffter beschäftigt sich also nicht damit, die Fremdartigkeit des Anderen vertrauter zu machen, sondern konzentriert sich vielmehr darauf, wie die Außenwelt und die unbekannte Innenwelt uns ‚be-fremden‘ können (vgl. Schöffter 1991a: 7). Aus Ordnungsschemata von Innen/Außen-Beziehungen entwickelte Schöffter die vier Modi des Fremderlebens, die als eine systemtheoretische Klassifikation des Fremden fungieren sollen (Schöffter 1991b: 5). Diese Erfahrungsmodi beziehen sich auf soziale Bruchlinien, die anfangs als Differenzen betrachtet werden, aber die sich auch für mehrere Bedeutungen öffnen (ebd.: 3). Eine solche soziale Bruchlinie kann u.a. als Grenzlinie oder Konfliktfeld erfahren werden, aber auch als Kontaktstelle, als Erfahrungshorizont oder als Informationsquelle (ebd.: 3f.). Die Modi des Fremderlebens erhalten hierdurch eine inhaltliche Bedeutung, die in Übereinstimmung ist mit Hofmanns drei Auffassungen von dem Begriff ‚fremd‘. Schöffter (ebd.: 4) trifft eine nuanciertere Unterscheidung und führt fünf inhaltliche Bedeutungen von ‚fremd‘ auf. Erstens wird **das Fremde als das Auswärtige oder das Ausländische** verstanden und umfasst, wie bei Hofmanns Auffassung, einen topologischen Aspekt. Es handelt sich hier um etwas, „was sich außerhalb einer bestimmten Raumordnung befindet“ (Okoko 2014: 37). Gleichzeitig wirkt hier auch ein symbolisches Verständnis von dem Auswärtigen oder dem Äußeren als fremd mit, denn das Innere wird als ‚Heimat‘ betrachtet (Schöffter 1991b: 4). Zweitens ist **das Fremde als Fremdartiges** alles, was abnormal und unpassend erscheint im Vergleich zu dem Normalen und Passenden. Die dritte

inhaltliche Bedeutung spielt auf eine mögliche positive Fremderfahrung an, indem sich **das Fremde als das noch Unbekannte** auf die „Möglichkeit des Kennenlernens“ und des gegenseitigen Vertrautmachens von dem Fremden und dem Eigenen bezieht (ebd.). Im Vergleich zu dieser positiven Auffassung, schließt die vierte inhaltliche Bedeutung von dem **Fremden als das letztlich Unerkennbare** alle Möglichkeiten des Kennenlernens aus und impliziert, dass es zwischen dem Fremden und dem Eigenen keine Verständigung geben kann. Zuletzt kann **das Fremde als das Unheimliche**, als der Inbegriff des Fremden verstanden werden, denn es geht hier um die Verwischung der Grenzlinie zwischen Innen und Außen, d.h. zwischen dem Vertrauten und dem Fremden (ebd.). Das Fremde als das Unheimliche versteht sich als das absolute Gegenteil der Geborgenheit, weil hier die Möglichkeit besteht, dass auch das Eigene und das Vertraute zum Fremden werden können. Dieser Umschwung vom Vertrauten zum Fremden bildet einen Zusammenhang zwischen dem Fremden und einem Kontext der Ortlosigkeit, weil genau dieses unheimliche Fremde zur Ortlosigkeit führen kann.

Da Schöffters Modell als Instrument zur Untersuchung von Instanzen der Fremderfahrung im Roman benutzt wird, werden die vier Modi des Fremderlebens zunächst erläutert. Die vier Modi des Fremderlebens sind wie folgt: Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen, Fremdheit als Gegenbild, Fremdheit als Ergänzung und Fremdheit als Komplementarität.

Der erste Modus des Fremderlebens versteht **Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen** und basiert auf einem Ordnungsschema der transzendenten Ganzheit (Schöffter 1991b: 5). Das Fremde wird hier als eine „abgetrennte Ursprünglichkeit“ (ebd.) gedacht, d.h. als ein Teil des Eigenen, das verloren gegangen ist und nach dem man sich sehnt (Hofmann 2006: 21). Es wird davon ausgegangen, dass das Eigene und das Fremde ursprünglich eine undifferenzierte Ganzheit waren und, dass das Eigene erst durch eine Trennung aus dieser Ganzheit zustande kam. Es besteht deshalb ein Spannungsverhältnis zwischen dem Fremden als „Ursprung, als das Unveränderte und Heilgebliebene“ (Okoko 2014: 40) und dem Eigenen, das sich im Laufe der Zeit verändert und entwickelt hat. Es handelt sich um eine elementare Scheidung (z.B. Innen und Außen, Mensch und Tier oder Geist und Körper), die aber eine basale Gemeinsamkeit hat (Schöffter 1991b: 5). Die Vorstellung, dass das Fremde den gleichen Ursprung wie das Eigene hat, deutet darauf, dass das Fremde nicht radikal fremd sein muss, sondern, dass diese Fremdheit überwunden werden kann. Wenn man sich mit dem Fremden auseinandersetzt, können Ähnlichkeiten letztendlich identifiziert werden (Hofmann/Patrut 2015: 13) und es ist möglich sich selbst in dem Fremden erkennen zu können. Dieser Modus des Fremderlebens kann meiner Meinung nach gesehen werden als die von Rosamunde Neugebauer (1997: 25) erwähnte Chance „im Spiegel des Fremden das Eigene zu entdecken“. Dieser Erfahrungsmodus ist daher von Bedeutung für beide Migranten und

Einheimische, denn durch eine gegenseitige Auseinandersetzung mit dem Fremden – die Migranten mit den Fremderfahrungen im neuen Land und die Einheimischen mit den fremden Zuwanderern – kann diese Fremdheit überwunden werden und letztendlich die Erschaffung oder Erfahrung von Zugehörigkeit für beide Gruppen fördern.

Der zweite Erfahrungsmodus ist **Fremdheit als Gegenbild** und versteht das Fremde als eine Negation von Eigenheit. Das Eigene wird als perfekte Vollkommenheit betrachtet (Schäffter 1991b: 5), während das Fremde gesehen wird als ein ausgegrenztes Teil, das dem Eigenen nicht zugehörig ist (ebd.: 8). Im Vergleich zur Fremdheit als Resonanzboden des Eigenen, wird bei der Fremdheit als Gegenbild nicht von einem gemeinsamen Ursprung ausgegangen, sondern eher von einer deutlichen Scheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden (Hofmann 2006: 22). Das Eigene wird als rein und gesund gesehen und scheint unvereinbar mit dem unreinen und „abartig-kranken“ Fremden zu sein (ebd.). Davon ausgehend, dass das Fremde etwas Ungewünschtes und dem Eigenen unterlegen ist, ist es „plausibel, Phänomene des Nationalismus und Rassismus diesem Modell zuzuordnen“ (ebd.). In dem Zugehörigkeitsdiskurs kann das Fremde als Gegenbild dazu führen, dass Migranten in dem neuen Land als unerwünscht empfangen werden. Jedoch dient das Fremde als Gegenbild auch als eine Verstärkung der eigenen Identität, indem die eigene Identität sich gerade durch eine Abgrenzung des Fremden definiert (Hofmann/Patrut 2015: 13). Das Fremde als das Nicht-Eigene kann als eine Bedrohung des Eigenen gesehen werden, aber es kann auch gleichzeitig wegen dieser Bedrohlichkeit zur Faszination werden. Schäffter sieht diese Faszination mit dem bedrohlichen Fremden als Verstärkung des Eigenen, indem er auf den vedischen Spruch hinweist, der lautet: „Wer noch nicht in der Fremde war, kennt die Heimat nicht“ (Schäffter 1991b: 8).

Als dritter Modus des Fremderlebens wird **Fremdheit als Ergänzung** erfahren und deutet auf eine Möglichkeit der positiven Selbstveränderung (Schäffter 1991b: 5) bzw. auf eine Chance das Eigene durch Kontakt mit dem Fremden erweitern zu können (Hofmann/Patrut 2015: 13). Dieser Modus der Ergänzung bezieht sich auf die verändernde modernisierende Welt und die Erkenntnis, dass Personen, Gruppen und Kulturen nicht mehr durch starre Unterschiede differenziert werden können (Okoko 2014: 41). Vor diesem Hintergrund liegt der Wert der Fremdheit als Ergänzung in einer Verinnerlichung des Äußeren und einem Entäußern des Inneren. Dieser Erfahrungsmodus bietet dadurch auch einen Anknüpfungspunkt an den Zugehörigkeitsdiskurs, indem Zugehörigkeit nicht mehr als Verwurzelung erlebt werden kann, ähnlich wie das Eigene und das Fremde nicht mehr als statisch verstanden werden können. Genau wie Ortlosigkeit eine neue Perspektive zur Untersuchung von Zugehörigkeit bietet, bietet Fremdheit als Ergänzung eine Chance das verdrängte Eigene in der Erfahrung des Fremden zu entdecken (Hofmann 2006: 23). Eine Fremderfahrung

ermöglicht die Selbsterfahrung gerade durch das Aufdecken von Lücken und Fehlern (Schäffter 1991b: 11) und macht die Fremderfahrung letztendlich zu etwas Positivem. Jedoch enthält dieser Modus des Fremderlebens zwei mögliche Probleme. Die erste Problematik liegt darin, dass das Fremde nur als Instrument für die Weiterentwicklung des Eigenen gesehen wird (Hofmann 2006: 23). Als Gegenargument führt Hofmann aber auf, dass „diese Relation auf Gegenseitigkeiten beruhen und interkulturelle Begegnung als gegenseitige Bereicherung verstanden werden kann“ (ebd.). Eine Fremderfahrung als Ergänzung zwischen z.B. Migranten und Einheimischen oder Gruppen von mehreren ‚Kulturen‘ sollen beide Gruppen gleichmäßig fördern. Die zweite mögliche Problematik ist die Gefährdung der Eigenheit bzw. ein Verlust des Selbst, der zustande kommen kann wegen „einer Überforderung der eigenen Integrations- und Verarbeitungskapazität“ (Schäffter 1991b: 12). Dieses Problem betrifft insbesondere Migranten, von denen erwartet wird sich vollständig an die ‚Kultur‘ und die Praktiken des Gastlandes oder des neuen Landes anzupassen (Hofmann 2006: 24). In so einem Fall sollte es meines Erachtens auch um eine gegenseitige Bereicherung gehen und deshalb sollte ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen dem sich für Fremderfahrungen offen stellen und dem sich selbst treu zu bleiben. Diese möglich positive oder negative Wirkung der Fremdheit als Ergänzung unterstreicht nochmals die Ambivalenz von allen vier Modi des Fremderlebens.

Der vierte Modus des Fremderlebens deutet **Fremdheit als Komplementarität** und basiert auf Konzeptionen komplementärer Ordnung im Sinne davon, dass ein Zusammenspiel von Eigenheit und Fremdheit wechselseitig Kontrastierungen hervorruft (Schäffter 1991b: 5). Hofmann vertritt die Meinung, dass dieser Erfahrungsmodus von wesentlicher Bedeutung ist für die interkulturelle Literaturwissenschaft, „die sich mit den Konstellationen einer globalisierten Welt befasst“ (Hofmann 2006: 24). Da Globalisierung und Mobilität in der modernen Welt auch mit Zugehörigkeit zusammenhängen, kann der Rückschluss gezogen werden, dass Fremdheit als Komplementarität auch für die Untersuchung von Zugehörigkeit bedeutend sein kann. Im Vergleich zu dem ersten und dritten Modus des Fremderlebens wird das Fremde hier nicht als „in das Eigene integrierbar“ und letztendlich als „Eben-doch-Eigenes“ betrachtet (Hofmann 2006: 24). Die Fremdheit als Komplementarität unterscheidet sich auch wesentlich von dem Modus der Fremdheit als Gegenbild, denn bei der Fremdheit als Komplementarität geht es gerade darum, dass keine fixierenden Bestimmungen möglich sind (ebd.: 26). Mit diesem Modus der Fremderfahrung unterstreicht Schäffter die Tatsache, dass das Fremde in einigen Fällen auch fremd bleiben und nicht überwunden werden kann (Hofmann/Patrut 2015: 13). Der Modus der Fremdheit als Komplementarität bringt ans Licht, dass bestimmte Verhaltensweisen, Werte und Tätigkeiten, die für alle Menschen als gemeinsam und universal gehalten werden – wie z.B. Essen und Schlafen –, in verschiedenen kulturellen Konstellationen auch unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben

werden (Hofmann 2006: 25). Weil nicht erwartet werden kann, dass jede ‚kulturelle‘ Gruppe die Praktiken einer anderen Gruppe völlig verstehen kann, kann Fremdheit als Komplementarität uns an die Grenze des Verstehens führen. Es kann somit argumentiert werden, dass dieser Modus nicht unbedingt eine Überwindung und ein Verständnis von dem Fremden verlangt, sondern eher eine Akzeptanz und Respektierung des Fremden voraussetzt (vgl. Okoko 2014: 43; Hofmann/Patrut 2015: 13).

Schäffters Modell zeigt, dass es positive und negative Haltungen gegenüber Fremdheit oder dem Fremden gibt. Das Modell kann gesehen werden als eine Repräsentation von „Formen der Öffnung und Verschließung gegenüber dem, was Menschen nicht kennen“ (Hofmann 2006: 20). Der Umgang mit dem Fremden kann genauso wie das Streben nach oder die Erschaffung von Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit entweder positiv oder negativ wirken. Die Begegnung mit dem Fremden enthält ein Risiko, weil die Auswirkungen nicht vorhersagbar sind (vgl. Mitterer 2016: 274), ähnlich wie es nicht vorhersagbar ist, ob es einem Subjekt gelingt eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen. Dieses Risiko führt dazu, dass der Umgang mit dem Fremden oder die Erschaffung von Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit nicht immer positiv ist (vgl. ebd.), und an der Relationalität von beiden Begriffen liegt. Es liegt also daran, dass die Perspektive des Betrachters einen Einfluss auf das Verständnis der Begriffe ‚Fremde‘ und ‚Zugehörigkeit‘ und auf den Umgang damit hat bzw. dass, „[e]in und dasselbe Merkmal je nach Interaktionspartner ‚das Gleiche‘ oder ‚das Andere‘ [bedeutet]“ (Hirschauer 2014: 174). Diese Relationalität wird im folgenden klassischen Zitat passend illustriert:

Before that I'd seen everything in black and white, good and bad. But after I was set straight I saw that the name you put to a thing depended on where you stood and where it stood. And... and here's the definition, right out of the agronomy books: 'A weed is a plant out of place.' Thompson (1952: 236)

Schäffters Modell der vier Modi des Fremderlebens wird als weiteres Instrument für die Analyse von Rabinowichs Roman benutzt, weil es Einsicht bietet in die Weise wie das Fremde in Texten dargestellt wird, wie es narrativ gestaltet wird (vgl. Mitterer 2016: 30) und welche Rolle es in der Erschaffung oder Erfahrung von Zugehörigkeit hat.

### 3. Rabinowichs Jugendroman *Dazwischen: Ich*

*Wo ich herkomme? Das ist egal. [...] Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo.*

- Rabinowich (2016: 7)

Der Roman *Dazwischen: Ich* erschien 2016 als erster Jugendroman der österreichischen Schriftstellerin, Julia Rabinowich. Rabinowich wurde 1970 in St. Petersburg geboren und 1977 „entwurzelt und umgetopft nach Wien“, wo sie seitdem lebt (Rabinowich o.J.). Sie studierte auch in Wien und ist u.a. „Autorin, Bildende [sic] Künstlerin, Simultandolmetscherin und Kolumnistin“ von Beruf (Wagener 2018). Rabinowich dolmetschte auch für mehrere Jahre in Therapiesitzungen mit Flüchtlingen für Diakonie Flüchtlingsdienst und Heyamat, ein Zentrum für Folter- und Kriegsüberlebende (Rabinowich o.J.). Die Erfahrungen aus ihrer Zeit als Dolmetscherin für u.a. Flüchtlinge können als eine Inspirationsquelle für den Roman *Dazwischen: Ich* und insbesondere für die Figur von Madina gesehen werden (vgl. Wagener 2018). Ihre eigene Auswanderung zusammen mit ihrer Familie nach Wien hatte auch einen Einfluss auf ihre literarischen Werke, wie in ihrem autobiografischen Debütroman, *Spaltkopf* (2008) deutlich wird. Ihre eigenen Erfahrungen der Emigration und des Ankommens in der Fremde werden durch die Augen der Protagonistin, Mischka, geschildert. Schon in diesem ersten Roman thematisiert Rabinowich Gefühle der Zerrissenheit zwischen der verlassenen Heimat (Russland) und dem neuen Land (Österreich) sowie das „Gefühl des Nicht-ankommen-Könnens“ (Literaturhaus Mattersburg 2009). Diese Themen werden wiederum in ihrem Jugendroman *Dazwischen: Ich* (2016) aufgegriffen, allerdings mit Bezug auf die aktuelle Flüchtlingskrise im europäischen Raum. Rabinowich spricht mit ihren literarischen Werken somit oft aktuelle und umstrittene Themen an. Ihr dritter Roman *Die Erdfresserin* (2012) wirft mittels der Hauptfigur, einer Schauspielerin namens Diana, „ein kritisches Licht auf die ost-west-europäischen Asymmetrien, auf Armut als Grund für Migration und auf prekäre Arbeitsverhältnisse im europäischen Westen“ (Hofmann/Patrut 2015: 142). In dieser Hinsicht kann *Dazwischen: Ich* als eine kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Flüchtlingskrise gesehen werden, vor allem, weil es die Erfahrungen und prekäre Lebenssituation von Migranten und Flüchtlingen aus der Perspektive eines Flüchtlingsmädchens statt aus der kollektiven ‚Wir‘-Perspektive des Aufnahmelandes darstellt.

*Dazwischen: Ich* handelt von der Geschichte von Madina, einem fünfzehnjährigen Flüchtlingsmädchen, das zusammen mit ihrem Vater, dem kleinen Bruder, ihrer Mutter und der Tante aus ihrer Heimat geflüchtet ist. Im Roman wird aus Madinas Perspektive von ihren alltäglichen Erfahrungen in der Pension, auf der Schule und bei ihrer Freundin berichtet. Aus den Erzählungen von Madina kommt ihr Kampf um Zugehörigkeit im neuen Land ans Licht. Auch die Hindernisse, mit denen Madina und ihre Familie während ihrer Versuche, eine neue Zugehörigkeit



zu erschaffen, konfrontiert werden, werden ans Licht gebracht. Die Erzählung in der Ich-Form und in Form von Tagebucheinträgen, in Rabinowichs überzeugendem Sprachgebrauch einer Jugendlichen, verleiht dem Roman eine Authentizität, mit der man sich gleich identifizieren oder mindestens in sie einfühlen kann. *Dazwischen: Ich* ist daher ein geeignetes Beispiel von einem literarischen Text, der mittels einer fiktiven Erzählung als ein Spiegel realer Ereignisse fungiert. Mit der Verflechtung von Lebenswirklichkeiten und fiktionalen Figuren an unbenannten geographischen Orten, bietet der Roman tatsächlich über den Umweg der Fiktion einige Realitätsbezüge (vgl. Hille 2014: 19), die auch nicht geographisch eingeschränkt sind. Diesem Spiel mit Fiktion und Realität zufolge ist *Dazwischen: Ich* ein Roman, anhand dessen die Wirklichkeit durch eine literarische Brille betrachtet werden kann, und der dadurch einen Beitrag zu einem kulturellen Lernprozess leisten kann. Die geographische Unbeschränktheit ermöglicht wiederum die Untersuchung des Romans in einem Kontext der Ortlosigkeit und macht den Roman auf diese Art und Weise zu einem universalen Identifikationsbereich. Nicht zuletzt befasst der Roman sich mit dem Thema ‚Zugehörigkeit‘ – der Kampf darum, die Erfahrungen davon, das Streben danach und die Erschaffung davon – und erlaubt eine eingehende Auseinandersetzung damit aus der subjektiven Perspektive eines Individuums. Von diesen drei Prämissen ausgehend, wird die Erfahrung und Erschaffung von Zugehörigkeit im Roman aus der Perspektive Madinas im Folgenden grundlegend untersucht.

### 3.1 Untersuchung des Romans

#### 3.1.1 Der Titel als Anspielung auf Ortlosigkeit

Der Titel des Romans, zwei Worte und ein Doppelpunkt, – *Dazwischen: Ich* – bietet erste Untersuchungsanregungen. In ihrem Artikel zu einer Beschäftigung mit Rabinowichs Roman als Lektüre für das Fach Deutsch als Fremdsprache, schreibt Almut Hille, dass der Text schon mit dem Titel auf die „verschiedenen Dimensionen von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten, von Mehrfachzugehörigkeiten und dem Dazwischensein“ anspielt (Hille 2018: 8). Meiner Meinung nach deutet das Wort ‚dazwischen‘ nicht nur auf die Navigation zwischen den unterschiedlichen Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitsräumen, sondern auch auf andere Ebenen des Dazwischenseins. Der Doppelpunkt zwischen den Worten verweist auf den Zustand des „ich“ – er kann als Trennung oder als Entwicklung verstanden werden, und so macht der Titel bereits auf den Schwebezustand der Hauptfigur aufmerksam. Madina fühlt sich zerrissen, z.B. zwischen ihrer alten Freundin, Mori, und der neuen Freundin, Laura, als auch zwischen den Traditionen ihrer Familie bzw. ihrer ‚Kultur‘ und ihrem Wunsch, sich in den neuen Raum einzupassen. Weiterhin deutet der Titel auch darauf, dass Madina und ihre Familie noch nicht wirklich in dem neuen Land angekommen sind, denn sie warten noch auf den „Bescheid, in dem schwarz auf weiß steht, dass [sie] bleiben dürfen und hier



Asyl bekommen“ (DI<sup>10</sup>: 14). Sie befinden sich in einer Art ‚Warteraum‘ oder ‚Zwischenraum‘ zwischen der Abfahrt und der Ankunft. Sie können nicht in ihre Heimat zurückzukehren, denn „Zurückgehen heißt sterben“ (DI: 221), aber ohne den Asylbescheid sind sie gesetzmäßig noch nicht in dem Aufnahmeland angekommen (vgl. DI: 13). Diese Wartesituation bzw. dieser Schwebezustand führt zu einem Kontext der Ortlosigkeit im Sinne davon, dass Madina sich an keinen konkreten geographischen Ort gebunden fühlt. Die vorliegende Arbeit geht jedoch davon aus, dass der Mangel eines konkreten Ortes nicht unbedingt eine neue Zugehörigkeit verhindert, sondern dass Zugehörigkeit trotz Ortlosigkeit erschaffen werden kann.

Der Roman wirkt auch auf einer anderen Ebene der Ortlosigkeit im Sinne von einem nicht lokalisierbaren Ort. Obwohl Madina und ihre Familie sich wegen eines physischen Verlusts der Heimat in einem Kontext der Ortlosigkeit befindet, ist die eher abstrakte Auffassung von Ortlosigkeit auch für den Roman zutreffend. Im Roman werden die betroffenen Länder – das Herkunftsland und das Aufnahmeland – an keiner Stelle explizit benannt. Es kann zwar spekuliert werden, dass Madina und ihre Familie aus dem arabischen Raum geflüchtet sind, denn es gibt im Text einige Anspielungen auf arabische bzw. islamische Traditionen, z.B. dass Madinas Vater „nur mit Mühe und Not davon abzuhalten war, [ihr] plötzlich ein Kopftuch aufzusetzen“ (DI: 17) und auch der Meinung ist „dass [Madinas] siebenjähriger Bruder auf [sie] aufpassen soll“ (DI: 159). Die Vermutung, dass das Herkunftsland im arabischen Raum liegt, wird auch von realen Ereignissen der aktuellen Flüchtlingskrise gestärkt, weil viele Menschen aus Ländern wie Syrien und dem Iran nach Europa geflohen sind. Es kann auch gemutmaßt werden, dass das Aufnahmeland Deutschland ist, weil Madina und ihre Familie sich in einem deutschsprachigen Raum befinden, und Madina sich bemüht die deutsche Sprache zu erlernen. Da Österreich auch ein deutschsprachiges Land ist, in dem Flüchtlinge aufgenommen werden, wären sowohl Deutschland als auch Österreich als spekulative Aufnahmeländer im Roman möglich. Die Tatsache, dass Rabinowich bewusst die Länder nicht bekannt macht, ermöglicht jedoch ein Verständnis von Ortlosigkeit als eine Haltung der Welt gegenüber (vgl. Neugebauer 1997: 28) statt *nur* als ein physischer Mangel eines konkreten Ortes. Es ist auch diese Auffassung von Ortlosigkeit als ein nicht lokalisierbarer Ort, die dem Roman eine universale Anwendbarkeit verleiht, denn es spielt darauf an, dass man seine Zugehörigkeit erschaffen kann, ungeachtet dessen, wo man sich befindet. Es macht den Roman auch zu einem universalen Identifikationsbereich im Sinne davon, dass die Erfahrungen und der Kampf um Zugehörigkeit nicht nur auf die aktuelle Flüchtlingskrise im europäischen Raum beschränkt werden, sondern zutreffend sind für alle Menschen überall in der Welt, die sich mit dem Problem der Zugehörigkeit auseinandersetzen müssen. Von dieser abstrakten Auffassung von

---

<sup>10</sup> Die Sigle ‚DI‘ und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: Rabinowich, Julya (2016): *Dazwischen: Ich*. München: Hanser.

Ortlosigkeit ausgehend, wird man sich immer an einem tatsächlichen Ort befinden, aber der geographische Ort nimmt keinen notwendigen Einfluss auf die Erschaffung von Zugehörigkeit. Dieses Verständnis von Ortlosigkeit als ein nicht lokalisierbarer Ort wird auch in dem ersten Absatz im Roman aufgegriffen.

### 3.1.2 Madinas Weg zur Zugehörigkeit

Der Roman gliedert sich in 22 Kapitel und um der Chronologie willen, dient das erste Kapitel als Ausgangspunkt für die Untersuchung von Madinas Zugehörigkeit. Mit der Frage „[wo] ich herkomme?“ (DI: 7) macht der erste Satz im Roman den Leser schon darauf aufmerksam, dass das Land, in dem Madina gerade wohnt, nicht ihre Heimat ist.

Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Und noch viel weiter. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich. (DI: 7)

Schon mit diesen ersten Zeilen des Romans wird auf die Unwichtigkeit des genauen geographischen Ortes für die Erschaffung von Zugehörigkeit angespielt. Obwohl das Herkunftsland dazu führen kann, dass Neuankömmlinge als ‚Fremde‘ betrachtet werden und die Herkunft somit doch einen (negativen) Einfluss auf Zugehörigkeit haben kann, dienen Madinas Worte als ein Gegenargument, denn sie ist der Meinung, dass es gleichgültig ist, woher man kommt. Madinas Aussage, dass sie sowohl von ‚Überall‘ als auch von ‚Nirgendwo‘ kommt, und diese Angaben groß geschrieben werden, als seien sie reale Orte, sollte nicht unbeachtet bleiben. Sie kann darauf hinweisen, dass Madina im Laufe der Zeit zu der Erkenntnis gekommen ist, dass sie ihre alte Zugehörigkeit zwar verloren hat, ihre neue Zugehörigkeit aber vielleicht ungeachtet des geographischen Ortes, an dem sie sich befindet, erschaffen kann. Die Hinweise auf ‚überall‘, ‚nirgendwo‘ und ‚noch viel weiter‘ betonen die Vorstellung, dass sich der Roman an einem nicht lokalisierbaren Ort abspielt. Diese Ortlosigkeit, auf die in diesem ersten Absatz im Kontext der alten Heimat angespielt wird, kommt durchgehend im Roman vor und macht alle Erfahrungen, Schwierigkeiten und Gefühle, die im Roman angesprochen werden, frei von geographischen Einschränkungen. In dieser Hinsicht eignet sich der Roman für den Einsatz im Deutschunterricht, nicht nur im europäischen deutschsprachigen Raum, sondern auch außerhalb von Deutschland bzw. außerhalb Europas, denn der Aspekt der Ortlosigkeit macht den Roman universal zugänglich. *Dazwischen:* Ich stellt nicht nur Realitätsbezüge und Reflexionsmöglichkeiten dar für Leser, die von der europäischen Flüchtlingskrise betroffen sind, sondern für alle Leser, die sich mit solchen ähnlichen Situationen identifizieren können.

Außer der Ebene der Ortslosigkeit spricht dieser erste Absatz auch das Spiel zwischen Fiktion und Realität an. Die Phrasen „[h]inter den sieben Bergen“ und „wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen“ (DI: 7) sind intertextuelle Hinweise auf zwei bekannte Märchen, nämlich *Schneewittchen* von den Brüdern Grimm und *Ali Baba und die vierzig Räuber* aus der morgenländischen Märchensammlung, *Tausendundeine Nacht*. Die Anspielung auf die zwei Märchen kann als ein typisches Interesse einer Jugendlichen wie Madina verstanden werden, aber da Madina ihre eigene Lebenssituation mit Bezug auf die Märchen beschreibt, kann dieser Hinweis auf die Märchen auch darauf deuten, dass Literatur das reale Leben auf eine fiktive und ästhetische Art und Weise wiedergibt. Die zwei Märchen können auch als Anspielungen auf reale geographische Räume gesehen werden, die auf die Heimat und den neuen europäischen Raum verweisen. Da *Schneewittchen* ein bekanntes deutsches Märchen ist, kann ‚hinter den sieben Bergen‘ ein Hinweis auf Deutschland sein, während Ali Baba und seine Räuber sich auf den arabischen Raum beziehen könnten (vgl. Hille 2018: 11). Einerseits können die Märchen darauf anspielen, dass der Ausgangsort und der Aufnahmeort im Roman jeweils ein Land im arabischen Raum, z.B. Syrien, und Deutschland ist. Andererseits sind die Märchen als geographische Angaben nicht zuverlässig, denn Märchen sind bekanntlich weder an Ort noch an Zeit gebunden. Anstatt die Märchenverweise als geographische Wegweiser zu betrachten, ist es eher der Universalcharakter der Märchen, der hier von Bedeutung ist. Beide Märchen sind allgemein bekannt und können als kulturelle Deutungsmuster verstanden werden, da sie als Ordnungs- und Orientierungshilfe fungieren. Die vagen Ortsangaben sind eigentlich gar keine und deuten bereits auf die Ortslosigkeit, in der Madina sich befindet. Die Funktion der intertextuellen Verweise auf die Märchen unterliegt nicht Rabinowichs fiktiver Wiedergabe von realen Ereignissen, die an einigen Textstellen als gesellschaftskritisch verstanden werden kann. Vielmehr unterstreicht Rabinowich durch ihr Spiel mit fiktiven und realen Elementen den Wert von einer Beschäftigung mit Literatur als einer ästhetischen Wiedergabe der Realität, die genau wie die Märchen universale Identifikationsbereiche ermöglicht und den Lesern dadurch eine Chance bietet, über ihre eigene Situation nachzudenken.

Der Roman erzählt die Erfahrungen von Madina im neuen Land in chronologischer Reihenfolge, aber Einzelheiten über ihre Vergangenheit in ihrem Herkunftsland werden anhand von Textpassagen mit Rückblenden oder Erinnerungen offengelegt. Nach dem ersten Absatz, der oben besprochen wurde, dient das erste Kapitel als eine Art Einführung in die alltägliche Lebenssituation von Madina und ihrer Familie. Madina wird den Lesern vorgestellt als ein Mädchen mit langem Haar, das „früher viel gelacht“ hat und „schon Menschen sterben sehen“ hat (DI: 7). Das Wort ‚früher‘ und die Tatsache, dass ein fünfzehnjähriges Mädchen schon Menschen sterben sehen hat, verraten hier schon, dass die Erfahrungen, die Madina und ihre Familie erlebt haben, einen großen, ernüchternden Einfluss auf ihr Leben hatten und vermutlich dazu führten, dass sie aus ihrer Heimat

flüchten mussten. Die Familienmitglieder, mit denen Madina geflüchtet ist und mit denen sie in einem Flüchtlingslager, das als Pension benannt wird, zusammen wohnt, sind ihr Vater, Eli, ihre Mutter, ihr kleiner Bruder, Rami und ihre Tante, Amina. Mehrere Informationen über Madina und ihre Familie werden stückweise im Laufe des Romans mittels Madinas Tagebucheinträgen offengelegt.

Im Roman bringt Rabinowich über den Umweg der fiktiven Geschichte von Madina Sachverhalte ans Licht, die auch in der Realität vorkommen. Ein Beispiel aus dem ersten Kapitel ist, dass Madina sich wegen der Situation in der Pension ein paarmal nicht duschen konnte und „ungeduscht in die Schule gefahren“ ist und sich „dann den ganzen Tag geniert, vor allem, weil Mona laut »Die stinkt« gesagt hat“ (DI: 9). Dies ist ein geeignetes Beispiel davon wie die prekäre Lebenssituation von Flüchtlingen weiter dazu beiträgt, dass sie als Außenseiter, als Fremde und als Nicht-Zugehörige betrachtet werden. Ein weiteres Beispiel ist die Ausbeutung, der Flüchtlinge ausgesetzt werden, und die Rabinowich in Gestalt von der Köchin darstellt, die die Einwohner in der Pension beklaut und „mit präzisen, geschickten Handgriffen [ihr] Brot einpackt, [ihre] Wurst und [ihren] Käse“ (DI: 8). Mit diesen Beispielen betont Rabinowich Schwierigkeiten, mit denen Flüchtlinge in einem neuen fremden Land konfrontiert werden können und zeigt, dass die Aufgabe eines literarischen Textes nicht nur auf die Textinterpretation gezielt ist, sondern auch auf kulturelle Kommunikation (Voßkamp 2008: 75) dadurch, dass aktuelle und oft umstrittene gesellschaftliche Themen zur Diskussion gestellt werden können.<sup>11</sup> Die Szene, in der Madina von ihren ersten Erfahrungen nach dem Ankommen im neuen Land erzählt, dient auch dieser Funktion, denn es stellt das Verhalten von einheimischen Beamten und Behörden gegenüber den Flüchtlingen in ein kritisches Licht. Die Verachtung, mit denen die Flüchtlinge konfrontiert werden, wird auch deutlich geschildert.

Am Anfang – also ganz am Anfang, in den ersten Tagen nach unserer Ankunft – sind wir eingesperrt gewesen. So richtig eingesperrt. Mit Beamten in Uniformen und Gitterstäben am Fenster und Balken vor der Tür und Essensausgabe. Als wären wir Verbrecher, die man schon überführt hat. Sie sahen aus wie Soldaten. [...] Irgendwann kam ein Übersetzer. Hat abfällig, so angeekelt, geschaut. Diesen Blick habe ich später noch oft bemerkt. Er fühlt sich an wie Abwaschwasser im Gesicht. Jetzt hebe ich meinen Kopf höher, wenn er mich trifft. [...] Das machen Tiere auch [...] Ich mache das wie die Tiere. [...] Sie haben uns Brötchen in den Raum hineingeworfen, nicht verteilt, sondern richtig hingeworfen, als wären wir im Zoo, aber auf der falschen Seite. (DI: 19)

Diese Szene schildert auf dem Umweg der Fiktion die schrecklichen Umstände, die Flüchtlinge auch in der Realität oft ertragen müssen. Die Tatsache, dass Madina ihr Benehmen mit dem Verhalten von Tieren vergleicht, kann als gesellschaftskritisch verstanden werden, denn es

<sup>11</sup> Vgl. auch Pfaff-Czarneckas (2013: 13) Beispiel zu Fatih Akins biographischer Navigation und seiner Fiktion, das sich auf Rabinowichs Erlebnisse und ihrer fiktiven Wiedergabe kultureller Wirklichkeiten übertragen lässt.

impliziert, dass Fremde z.B. Flüchtlinge als wild und unzivilisiert betrachtet werden. Die Art und Weise wie die Beamten mit den Flüchtlingen umgehen, sie einsperren und ihnen Essen zuwerfen, wird in dieser Hinsicht kritisch dargestellt und erlaubt dem Leser, sich mit der verachtenden Weise, wie Flüchtlinge im Aufnahmeland behandelt werden, auseinanderzusetzen und diese Behandlung kritisch zu reflektieren. Das Aufnahmeland sollte als ein Zufluchtsort oder ein Ort der Sicherheit für Flüchtlinge dienen. Stattdessen befinden sie sich in schrecklichen Umständen und werden wie Tiere oder Verbrecher behandelt. Aus diesem Zitat kommt auch eine innerliche Veränderung in Madina ans Licht, denn am Anfang wusste sie nicht, wie sie damit umgehen sollte als Menschen, z.B. die Übersetzer, sie „abfällig, so angeekelt“ (DI: 19) anschauen. Mit der Zeit hat sie aber gelernt, dass sie sich nicht demütig verhalten soll, sondern sich selbstsicher mit erhobenem Kopf und gestrafften Schultern geben soll (vgl. DI: 19). Dieses Gefühl des Selbstvertrauens deutet auf eine Entwicklung ihrer Zugehörigkeit.

Außer der Gesellschaftskritik, die Rabinowich auf eine ästhetische Art und Weise äußert, schildert sie mit ihrer Erzählung aus Madinas Perspektive authentische Sachverhalte, die für ein fünfzehnjähriges Mädchen wichtig sind, z.B. Freundschaft, der Sonnenschein, das strahlende Blau des Himmels und der Vogelgesang (DI: 7). Die Glaubwürdigkeit von Madina als eine Jugendliche wird verstärkt durch ihre Beschreibung ihres kleineren Bruders als „die Pest in Menschengestalt“ (DI: 9). Die Auflistung solcher Details können als unbedeutend vorkommen, aber sie tragen dazu bei, Rabinowichs Erzählung eine authentische jugendliche Stimme zu verleihen. Es ist auch diese scheinbar unwichtige Auflistung von Madinas Vorlieben, die ihre Position der Zugehörigkeit im neuen Land zum ersten Mal zum Ausdruck bringt. Madina schreibt, dass sie es mag „wenn [sie] Laura umarmt und sie vertraut riecht“ (DI: 7). Madina mag es auch, wenn sie „Dinge schaff[t], die [sie sich] vorgenommen ha[t]“ als auch die Tatsache, dass sie „die Sprache endlich beherrscht“ (DI: 7). Es kann daher abgeleitet werden, dass Freundschaft, Erfolgserlebnisse und Sprache einen wichtigen Einfluss auf dem Weg Madinas zur Zugehörigkeit im neuen Land haben. Diese drei Einflüsse legen schon Elemente und Dimensionen von Zugehörigkeit offen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 21; 37). Obwohl Freundschaft, wie Verwandtschaft, als ein Regime der Zugehörigkeit funktionieren kann, hilft die Freundschaft zwischen Laura und Madina ihrer Zugehörigkeit nach. Aus ihrer Beziehung wird klar, dass die Kategorisierung als Freund oder Feind auch ausgrenzend wirken kann. Dadurch, dass Laura sich mit Madina befreundet hat, wird sie ein Symbol der Geborgenheit im neuen Land, denn sie hilft Madina sich in der Fremde zu orientieren. Hätte Laura sich nicht mit Madina angefreundet, könnte es zur Folge haben, dass Madina sich noch stärker als Außenseiterin fühlt. Laura bietet Madina also mittels ihrer Freundschaft Zugang zu einem neuen Kollektiv.

Auch die Beherrschung der deutschen Sprache ist für Madinas Zugehörigkeit von Bedeutung. Sprache dient hier als ein kategoriales und topologisches Muster, denn da Madina mit ihrer Ankunft im neuen Land nicht die Sprache des Landes beherrschte, wurde sie als eine Fremde und Outsider kategorisiert, während ihre Muttersprache eine Andeutung ihrer Herkunft ist. Die implizite Voraussetzung, dass sie die Sprache erlernen muss, um sich im neuen Land zugehörig fühlen zu können, wird ans Licht gebracht wenn Madina meint, dass „[w]er dann nämlich schweigt, hat schon verloren“ (DI: 7). Das Erlernen der deutschen Sprache hängt auch mit Gegenseitigkeit – der zweiten Dimension der Zugehörigkeit – zusammen, denn um ihr Ankommen und ihre Zugehörigkeit zu fördern, muss Madina die Normen, Werte und Regeln des neuen Landes akzeptieren und annehmen. In dieser Hinsicht kann das Erlernen der deutschen Sprache betrachtet werden als der Preis der Zugehörigkeit, den Madina zahlen muss. Erfolgserlebnisse können auch dieser Dimension der Zugehörigkeit zugeordnet werden im Sinne davon, dass Migranten oder Flüchtlinge sich oft sehr bemühen, die Anforderungen des neuen Landes zu erfüllen. Wenn sie es schaffen diese Anforderungen zu erfüllen (z.B. die Sprache zu erlernen oder vielleicht eine Arbeitsstelle zu bekommen), können ihre Gefühle der Zugehörigkeit dadurch verstärkt werden (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 37; 41). Die Entwicklung von Madinas Gefühlen und ihr Umgang mit Freunden, Familienmitgliedern, Schulkommilitonen, Lehrkräften und Behörden erlauben somit einen Einblick in die Art und Weise, wie sie mit der Erschaffung ihrer Zugehörigkeit umgeht und inwiefern ihre Zugehörigkeit sich entwickelt.

Die unterschiedlichen Räume, zwischen denen Madina sich im Roman bewegt, funktionieren als Milieus, anhand deren die Entwicklung ihrer Zugehörigkeit sichtbar wird. Gaston Bachelard vertritt die Meinung, dass eine Person sich an den Raum, in dem sie sich befindet, anpasst, denn „we find ourselves entirely in the roundness of this being, we live in the roundness of life, like a walnut that becomes round in its shell“ (Bachelard 1994: 234). Madina (als symbolische Walnuss) verhält sich also unterschiedlich in den verschiedenen sozialen Räumen bzw. Zugehörigkeitsräumen (als symbolische Schale), die sie betritt, und ihr Verhalten hängt wiederum damit zusammen, inwiefern sie sich zugehörig fühlt. Einige Räume, die von besonderer Bedeutung im Roman sind, sind die Pension, die Schule, Lauras Haus und Madinas imaginierter Märchenwald. Aufgrund dessen, dass die Pension der Raum ist, in dem Madina den Lesern vorgestellt wird, wird die Signifikanz der Pension in Madinas Streben nach Zugehörigkeit als Erstes betrachtet.

### **3.1.3 Die Pension und die Sehnsucht nach Eigentum**

Außer der Schule und dem Haus von Laura ist die Pension der Ort, an dem Madina die meiste ihrer Zeit verbringt. Madinas Tagebucheinträge erlauben dem Leser einen Einblick in das Wohnverhältnis in der Pension. Es ist dieses Wohnverhältnis und die einschränkende Wirkung



davon, die als Auslöser für Madinas Motivation dient um alles in ihrer Macht zu tun sich aus dieser Situation zu befreien. In der Pension hat sie keine Privatsphäre, denn sie teilt ein großes Zimmer mit ihrem Vater, ihrem Bruder, ihrer Mutter und ihrer Tante. Dieses verkrampfte Wohnverhältnis kann auch verstanden werden als eine Widerspiegelung von realen Lebensumständen, in denen Flüchtlinge sich tatsächlich befinden. Es wird daher verständlich warum Madina und ihre Familie mit großer Hoffnung auf den Asylbescheid warten, „in dem schwarz auf weiß steht, dass [sie] hierbleiben [und aus der Pension ausziehen] dürfen“ (DI: 14). In der Zwischenzeit warten sie auf den Brief von den Behörden und Madina strengt sich an, das Gute an ihrer Situation zu sehen.

Ich sehe es so: Das Glas ist immer halb voll, auch wenn es in Wirklichkeit fast leer ist. Ich versuche es. Eigentlich ist noch gar nichts wirklich gelöst bei uns. Wir sind noch nicht wirklich hier. Aber ich arbeite daran. Stimmt, den Bescheid haben wir nicht. Aber ich kann mich ja trotzdem anstrengen! Zum Beispiel wenn ich merke, dass ich schon bei fast allen Unterrichtsfächern mitkomme und keine Angst mehr haben muss, dass ich durchfalle und Laura weiterkommt und ich wieder allein bin. (DI: 13)

Diese Anstrengung findet für Madina meistens in der Schule statt, weil es in der Schule ist, wo sie Deutsch lernt und ausgebildet wird, damit sie eines Tages auch eine Arbeit bekommen kann. Einerseits scheint es, als ob Madinas Anstrengung in der Schule mit ihrer Freundschaft mit Laura zusammenhängt, weil sie nicht ihre einzige Freundin verlieren will. Andererseits hängt es auch mit ihrem Wunsch nach dem Asyl zusammen, denn für Madina bedeutet Asyl „Rechte haben. Ein echter Mensch sein mit echtem Leben“ (DI: 16). Die Tatsache, dass man erst ein echter Mensch ist, wenn man Asyl bekommt, deutet wiederum darauf, dass das Leben vor dem Asyl als ein Warteraum betrachtet werden kann. Die Pension kann daher als eine Verkörperung der Ortlosigkeit gesehen werden, d.h. als der tatsächliche Warteraum, in dem Madina und ihre Familie nach der Flucht aus ihrer Heimat angekommen sind und in dem sie ihre Zeit verbringen bis sie den Warteraum verlassen dürfen und offiziell in das neue Land aufgenommen werden können.

Der Warteraum bzw. die Pension hindert Madina nicht daran, ihre Zugehörigkeit im neuen Land zu erschaffen, aber erschwert den Prozess dadurch, dass Madina und ihre Familienmitglieder fast keine Habseligkeiten im neuen Land haben. Das bedeutet, dass Madina keine materielle Bindungen hat, mithilfe derer sie sich einigermaßen in der neuen Umgebung verorten kann. In der Heimat hatten sie und ihre Familie ein eigenes Haus und viele persönliche Sachen, die ihnen gehört haben. Im neuen Land warten sie auf eine Chance, ein neues Leben mit neuer materieller Habe zu beginnen. Jedoch befinden sie sich in einem ‚Dazwischen‘, in dem sie kein Eigentum haben und davon ausgehend kann die Pension als ein Symbol des Nichts-habens gesehen werden. In dieser Hinsicht kommt die Rolle der dritten Dimension der Zugehörigkeit ans Licht (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 35; 39). Obwohl der geographische Ort, an dem man sich befindet, keinen Einfluss auf die Zugehörigkeit hat, ist es jedoch wichtig, sich selbst anhand von Bindungen verorten zu können.



Aufgrund dessen, dass Madina und ihre Familie kein Eigentum besitzen, fehlt ihnen die Möglichkeit, durch Pflege des Eigentums einen Zustand der Resonanz zu kreieren, der der Erschaffung von Zugehörigkeit nachhelfen kann. Für Madina manifestiert sich diese Sehnsucht nach Eigentum in einem Schamgefühl für ihre Lebensumstände und sie „will echt nicht, dass [Laura oder Lauras Mutter] das alles hier sieht“ (DI: 40), denn sie schämt sich „dafür, wie [sie] hier leben“ (DI: 128).

Manchmal würde ich Laura gerne zu mir einladen, damit ich nicht immer die bin, die nach der Schule mitkommt. [...] Wenn ich zu Hause gewesen wäre, hätten wir die ganze Familie von Laura sofort eingeladen. [...] Ich hätte das wirklich gerne einmal mit Laura erlebt. [...] Aber es ist mir noch peinlicher, wenn Laura sieht, wie wir hier leben. Im Haus gibt es echt seltsame Menschen. Vor einem fürchte ich mich ganz besonders. (DI: 23f.)

Aus diesem Zitat wird klar, dass Madina Laura auch wie eine ‚richtige‘ Freundin zu Besuch einladen möchte, aber dass sie auf diesen Wunsch verzichten muss, weil sie sich für die Wohnverhältnisse in der Pension schämt. Madinas Angst, dass sie Lauras Freundschaft deswegen verlieren könnte, unterliegen auch ihre Gefühle der Pension gegenüber. Aufgrund dessen, dass die Pension nicht Madina oder ihrer Familie gehört, hat sie leider keine Möglichkeit den Raum als ihren eigenen zu gestalten oder zu verschönern, was ferner dazu führt, dass Madina sich eingesperrt fühlt und „fast nicht mehr warten“ kann aus der Pension ausziehen zu dürfen (DI: 29). Die rechtlichen Implikationen von dem Warten auf den Asylbescheid führen also dazu, dass es nur eingeschränkte Möglichkeiten, gibt sich anhand von materiellen Bindungen (wie z.B. Eigentum) im neuen Land verorten zu können. Das Leben in der Pension löst daher bei Madina den Wunsch nach Anbindungen aus, anhand derer sie sich neu verorten kann. Ohne etwas, das einem gehört, kann es schwierig sein zu wissen, wo man überhaupt zugehört. Aufgrund von diesem Wunsch nach materiellen Anbindungen findet Madina auch die Kinderteller, die Lauras Mutter für Laura und ihren Bruder, Markus, bemalt hat, so reizend. Als Lauras Mutter sagt, dass sie vielleicht auch für Madina einen Teller bemalen wird, freut Madina sich trotz der Tatsache, dass es „was für Kleinkinder“ ist, weil es dann „[n]icht irgendein Teller [wäre], sondern [ihrer]“ (DI: 32). Die gleiche Freude erfährt Madina, wenn ihr Vater mit seinem ersten Lohngehalt für sie ein neues T-Shirt kauft. Es ist zwar nur ein Kleidungsstück, aber es ist trotzdem etwas, das nur Madina gehört und „[n]icht von irgendwem gespendet“ ist (DI: 131). Materielle Anbindungen brauchen also nicht immer offizielle Dokumente wie der Asylbescheid zu sein, sondern auch kleinere, banale Dinge, die trotzdem ein Gefühl der Zugehörigkeit wecken.

Eine weitere Wiedergabe der Realität, die auch anhand von dem Leben in der Pension dargestellt wird, ist die Tatsache, dass Flüchtlinge das Warten erlernen müssen und „sich zwingen

mussten, wirklich zu lernen in diesem absolut Unbegrenzten zu sein und nicht zu verzweifeln“ (Rabinowich in Wagener 2018). Die Schwierigkeit dieses Wartens wird auch in der Pension erlebt.

Alle warten hier. Niemand hat etwas anderes zu tun. Bis der Startschuss zum Hierleben fällt. Dieses Warten ist so schwerelos wie Gegenstände im Weltraum. Kein Boden, kein Unten. Die Erwachsenen kreisen um sich selbst, weil einfach nichts anderes da ist. Alle, die noch nicht volljährig sind, haben es leichter. Wir dürfen etwas. Wir tun etwas. Die Erwachsenen kreisen um sich selbst, und wir sind Kometen, die zwischen Schule und Kindergarten und dem großen Warten hin- und herziehen. (DI: 29)

Dieses Zitat betont somit nochmals den Zustand der Ortlosigkeit, in dem Madina, ihre Familie und die anderen Einwohner in der Pension sich befinden. An dieser Stelle wird aber auch die negative Wirkung der Ortlosigkeit hervorgehoben, denn wenn Migranten oder Flüchtlinge es nicht schaffen sich neu zu verorten und ihre Zugehörigkeit neu zu kreieren, laufen sie Gefahr einfach aufzugeben (vgl. DI: 29). Obwohl es möglich ist, eine Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit zu erschaffen, kann man auch dabei scheitern und sich fortan in diesem Schwebezustand festfahren. Die Pension kann also als eine Verkörperung der Ortlosigkeit gesehen werden, die durchgehend im Roman vorkommt und gleichzeitig als eine Verkörperung des möglichen Risikos, das mit einem solchen Schwebezustand zusammenhängt. Ferner ist die Pension eine Manifestation von allem, das Madina möchte, aber (noch) nicht haben kann, und funktioniert deswegen als eine Triebkraft, um sie aus ihrer Situation dadurch zu befreien, dass sie ihre eigene Zugehörigkeit neu erschaffen muss, um ein befriedigendes Leben zu führen.

Als letzter Punkt soll noch erwähnt werden, dass die Pension das Milieu ist, in dem der Leser viel über Madinas Vergangenheit anhand von Erinnerungen und Kleinigkeiten, über die Madina schreibt, erfährt. Auf diese Art und Weise erfährt man u.a., dass Madina damals eine Katze in der Heimat hatte (DI: 10) und sie deswegen auch die Katze in der Pension mag (vgl. DI: 8). Mittels ihrer Tagebucheinträge erfahren wir schöne Erinnerungen an ihre Oma, die in der Heimat zurückgeblieben ist, aber auch Erinnerungen an die Gewalt des Krieges, die als Erklärung für ihre Flucht aus der Heimat dienen. Eine wichtige Rückblende hat Madina in einer Nacht, als es ein großes Fest mit Feuerwerken im Dorf gibt (siehe DI: 46-50). Der große Knall von den Feuerwerken weckt Madina in der Nacht auf und dient als Auslöser für Erinnerungen an den Tag, als Madinas beste Freundin, Mori und deren kleine Schwester Lolo, durch einen Bombenanschlag getötet wurden. Außer der Tatsache, dass diese Szene auch eine fiktive Wiedergabe von realen Ereignissen einer Kriegszeit ist und dadurch Realitätsbezüge ermöglicht, legt die Szene auch die Nachwirkung von traumatisierenden Kriegserfahrungen offen. Diese Erinnerung zeigt, dass Madina, die sich zu diesem Zeitpunkt in der sicheren Umgebung der Pension befindet, trotzdem noch nicht sicher fühlt. Da dieses Sicherheitsgefühl fehlt, kann argumentiert werden, dass Madina sich die neue Umgebung noch nicht zueigen gemacht hat.

Insgesamt fungiert die Pension als eine Sammlung von Erinnerungen an schlechte Zeiten, schwierige Umstände und als das Dazwischensein-Element, die alle eine zurückhaltende Wirkung auf Madinas Erschaffung von Zugehörigkeit haben. Obwohl Madina und ihre Familie später im Roman einen Brief von den Behörden bezüglich ihres Asylantrages bekommen und sie sich freuen, denn sie „gehören jetzt schon fast dazu“ und sie „sind endlich bald wirklich hier“ (DI: 200), endet der Roman *bevor* Madina und ihre Familie offiziell den Asylbescheid bekommen. Die Zugehörigkeit, die Madina im Laufe des Romans für sich kreiert hat, hat sie also trotz der Ortlosigkeit erschaffen, denn ohne den Asylbescheid war sie stets nur „mitten im Ankommen“ (DI: 200). Die Elemente (z.B. Sprache), Personen (z.B. Laura) und Räume (z.B. die Schule und ihr Märchenwald), mit deren Hilfe Madina sich das neue Land zugehörig macht, sind mitsamt Elementen, die nicht ortsgebunden sind und deshalb Zugehörigkeit auch in einem Kontext der Ortlosigkeit fördern können. Im Folgenden werden die wichtigsten Einflüsse – sowohl als Unterstützung als auch als Hemmung – auf Madinas Zugehörigkeit untersucht.

### 3.1.4 Freundschaft und die Schule als Zugehörigkeitsraum

Die ersten drei Freundinnen, die Madina nach ihrer Ankunft im neuen Land kennenlernt, wohnen alle auch in der Pension. Madina beschreibt insbesondere ihre Beziehung zu einer dieser drei, deren Name nicht erwähnt wird. Diese Freundin spricht Madinas Muttersprache und hilft Madina am Anfang dabei, sich in der Pension einzuleben, indem sie Madina „das Haus gezeigt [hat], die Katze, [und] die Vögel“ (DI: 16). Madinas Freundschaft mit diesem Mädchen wirkt auf die erste Dimension der Zugehörigkeit d.h. die Gemeinsamkeit (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 21). Die Tatsache, dass beide Mädchen und ihre Familien sich in der gleichen Situation befinden, trägt dazu bei, dass Madina sich bei ihrer neuen Freundin geborgen fühlen kann. Sie kann das Gefühl haben, nicht alleine in der Fremde zu sein, und in diesem Sinne trägt die Freundschaft vermutlich dazu bei, Madina ein anfängliches Gefühl der Zugehörigkeit zu geben. Pfaff-Czarnecka warnt vor der Freundschaft als mögliches Regime der Zugehörigkeit, denn die gegenseitige Hilfe und Unterstützung, die anfangs die Orientierung in der Fremde erleichtern kann, kann schließlich in gegenseitige Verpflichtung umschlagen, die wiederum als Hemmung auf die Erschaffung von Zugehörigkeit wirken kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 86f.). Nur zwei Monate nachdem sie und Madina sich kennengelernt haben, ist diese Freundin und ihre Familie jedoch weggezogen, weil sie nach fünf Jahren in der Pension endlich den Asylbescheid bekommen haben (DI: 16). Hinsichtlich der kurzen Dauer der Bekanntschaft, hat die Freundschaft in diesem Fall keine einschränkende Wirkung auf Madinas Erschaffung ihrer Zugehörigkeit. Der einzige negative Aspekt dieser Freundschaft ist, dass Madina, nach diesem Verlust ihrer ersten Freundin und Orientierungshilfe im neuen Land, wieder allein und verunsichert ist (vgl. DI: 16). Aufgrund dessen, dass Madina „schon

drei Freundinnen auf diese Weise verloren“ hat (DI: 16), schätzt sie ihre Freundschaft mit Laura umso mehr und möchte nicht, „dass [ihr] so was mit Laura passiert“ (DI: 16).

Die Pension ist zwar der Ort, an dem Madina ihre ersten drei Freundinnen kennengelernt hat, aber da sie alle weggezogen sind, ist der Ort, an dem sie ihre erste wahre Freundschaft findet, die Schule, und zwar in Gestalt von Laura. Laura ist die erste Freundin, die Madina kennenlernt, die nicht eine Migrantin ist, sondern Bürgerin des Landes, in dem Madina als Fremde angekommen ist. Obwohl sie „seit fast eineinhalb Jahren“ (DI: 16) befreundet sind, fürchtet Madina sich immer noch davor, dass sie auch Laura verlieren wird. Madina schreibt in ihrem Tagebuch, Laura ist „die Einzige gewesen, die einfach so auf mich zugekommen ist. Sich ab und zu zu mir gesetzt hat. Nicht gelacht hat über meine Deutschfehler, die für alle lustig waren, nur nicht für mich“ (DI: 16). Laura ist die erste ‚einheimische‘ Person, die Madina nicht als eine Außenseiterin behandelt und sie fungiert daher als eine Verankerung mit deren Hilfe Madina sich neu verorten kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 28). Die Schule als Ort, an dem Madina Laura kennenlernt und wo die zwei Freundinnen viel Zeit verbringen, bietet ein geeignetes Milieu gegen das die Entwicklung von Madinas Zugehörigkeit umrissen werden kann.

Die unterschiedlichen Interaktionen zwischen Madina und ihren Schulkommilitonen, die im Laufe des Romans im Milieu der Schule erfolgen, umreißen eine deutliche Änderung in der Art und Weise wie Madina von den anderen Schülern behandelt wird. Die Änderung in dem Benehmen der anderen Schüler deuten an, dass Madina immer mehr akzeptiert wird und sich somit der Schule als sozialem Zugehörigkeitsraum und den Schülern als Dimension dieses Raumes, immer mehr zugehörig empfindet. Am Anfang des Romans erfährt man, dass Madina von einer Schülerin, Mona, in Verlegenheit gebracht wird, weil diese „laut »Die stinkt« gesagt hat, als [Madina] an ihr vorbeigegangen“ ist (DI: 9). Mona, als Charakter im Roman, fungiert als ein ausgrenzendes Element, das Madina daran hindert sich in der neuen Schule willkommen und zugehörig zu fühlen. Die Wirkung von den kategorialen Mustern kommt hier ins Spiel, denn indem Monas Verhalten und Bemerkungen gegenüber Madina exkludierend wirken, wird Madina als Außenseiterin und Nicht-Zugehörige kategorisiert. Das Gefühl des Ausgeschlossenseins führt wiederum dazu, dass Madina sich unerwünscht und unwürdig fühlt. Später im Roman gibt es einen zweiten Vorfall, bei dem Mona versucht Madina einzuschüchtern:

Mona kommt in der Pause zu mir und sagt: »Spar dir deine Schauermärchen.« Und sie lässt die Luft durch die geschürzten Lippen in mein Gesicht entweichen. Das klingt wie ein Furz. »Du willst dich nur wichtigmachen.«

Ich spüre, wie meine Hand sich sofort zur Faust ballt. [...] »Du hast keine Ahnung von gar nichts«, höre ich mich sagen.

Einer, der mich sonst immer ignoriert, sagt: »Madina hat recht«.

Ich bin überrascht und auf einmal sehr froh. Ich schlage nur deswegen nicht zu. (DI: 130f.).

Es ist möglich, dass Madina sich wegen einer innerlichen Entwicklung im Laufe des Romans selbstsicherer fühlt und sich deswegen gegen Mona wehrt, aber es kommt auch ans Licht, dass Madina zu diesem Zeitpunkt schon mehr von ihren Schulkommilitonen akzeptiert wird, da ein Schüler sich für Madina einsetzt. Die zwei Konfrontationen mit Mona sind nur ein Beispiel für den Fortschritt, den Madina bezüglich ihrer Zugehörigkeit in der Schule macht. Es gibt auch andere Szenen, die sich in der Schule abspielen und eine Änderung zeigen in der Art und Weise, wie Madina von den anderen Schülern aufgenommen wird, als auch inwieweit sich Madina der Schule als sozialem Raum zugehörig fühlt (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 12; 21f.). Der folgende Auszug aus Madinas Tagebuch kann als eine Art Wendepunkt gesehen werden: „Ha! Beim Seilklettern bin ich Klassenbeste. Das macht mir so schnell keiner nach. Bin echt stolz darauf. Das kann wirklich nicht jeder.“ (DI: 62). Das Erfolgserlebnis, das Madina in dieser Turnstunde hat, evoziert ein Gefühl des Stolzes und wirkt auf die zweite Dimension der Zugehörigkeit d.h. der Gegenseitigkeit. Ihre Geschicklichkeit beim Seilklettern dient als ein Beweis dafür, dass auch sie etwas leisten kann und deswegen zu dieser Gruppe gehören darf. Obwohl Madina noch mit mehreren Herausforderungen konfrontiert wird, wirkt dieses Bewusstsein, dass sie etwas besser als die Anderen kann, positiv auf ihre Erfahrung der Zugehörigkeit und hilft ihr einen Zustand der Resonanz in der Schule zu schaffen (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 36f.). Im Laufe der Zeit lebt Madina sich immer mehr in die Schule als Zugehörigkeitsraum ein. Die Änderung in Bezug auf Madinas Zugehörigkeit wird auch aufgedeckt als Sabine sie zu einer Party einlädt und sie die Erfahrung wie folgt in ihrem Tagebuch beschreibt: „Eingeladen hat mich hier außer Laura noch keiner. Ich wachse langsam an die Klasse an wie ein Stück transplantierte Haut, die endlich nicht mehr abgestoßen wird. Cool.“ (DI: 142) Die Schule kann schließlich als ein Zusammengehörigkeitsraum betrachtet werden, zu dem Madina ohne eine innerliche Änderung, sich selbst zu akzeptieren, ohne ihre Freunde und ohne ihr Bemühen etwas zu leisten (wie z.B. die deutsche Sprache zu erlernen), keinen Zugang erhalten hätte können.

Im Milieu der Schule wird Madina mit anderen Einflüssen konfrontiert, die ihr einerseits helfen sich in die neue Umgebung einzuleben, und die andererseits als Regimes der Zugehörigkeit wirken können. Frau King, Madinas Deutsch- und Klassenlehrerin, kann als Beispiel eines solchen ambivalent wirkenden Einflusses gesehen werden. Aus Madinas Tagebucheinträgen wird klar, dass Frau King sich Madina besonders annimmt und sich deshalb bemüht, Madina die deutsche Sprache beizubringen. Frau King „sitzt mit [Madina] nach der Schule noch im Klassenzimmer und wiederholt, was [sie] nicht mitbekommen ha[t]“ (DI: 60). Ferner fragt Frau King, ob Madina „zu ihr kommen will zum Üben“ (DI: 62). Anfangs fühlt Madina sich geehrt, denn es „gibt auch andere, die

auch gefährdet sind, die lädt sie nicht ein“ (DI: 62). Später wird aber deutlich dass, obwohl Frau Kings Hilfsangebot gut gemeint ist, es letztendlich auch einschränkend wirkt, denn „[w]enn Madina nicht schnell genug versteh[t], wird [Frau King] ungeduldig. Als würde [Madina] ihre Hilfe nicht schätzen“ (DI: 60). Madina steckt also zwischen Baum und Borke, denn „[a]lles ist ein bisschen peinlich und ziemlich angespannt“, aber sie ist Frau King trotzdem dankbar, weil sie sie braucht und „absolut keine Wahl“ hat (DI: 92f.). Es ist Madina bewusst, dass sie die neue Sprache beherrschen können muss, um sich in das fremde Land einzuleben. Sie braucht die Sprache, um als Dolmetscherin für ihre Eltern zu fungieren und auch um sich selbst besser zu verständigen. Trotzdem wirkt die Unterstützung von Frau King auch einschränkend und negativ, wie im folgenden Auszug klar wird:

Es ist die Vorhölle, wenn man jemandem dankbar sein muss, der einem unglaublich auf die Nerven geht. Ich kann sie nicht mehr sehen. Aber ich werde nächste Woche mindestens dreimal hier sein. [...]

Laura ist sauer, weil ich keine Zeit mehr für sie habe.

Was kann ich denn dafür, dass die King mich ständig in ihr Kuckucksuhrenland entführt! [...] Als ob ich das gerne täte! Natürlich wäre ich lieber bei ihr. (DI: 100f.)

Es ist nicht nur die aufgezwungene Dankbarkeit, die Madina der Frau King zeigen muss, die als Regime erkennbar wird, sondern auch die Tatsache, dass die Nachhilfestunden Madina daran hindern ihre Freundin zu sehen und somit eine Angst davor, Laura zu verlieren, auslöst. Die Hilfe von Frau King, die fördernd ist für Madinas Spracherwerb, aber hemmend bezüglich ihrer Zugehörigkeit zu ihren Freunden, betont die Möglichkeit, dass auch ein positiver Einfluss zum Regime der Zugehörigkeit werden kann.

Ein weiteres Element, das Zugehörigkeit im Schulumilieu beeinflusst, ist Kleidung. Lehnert erklärt Mode als kulturelle Praxis: „Kleidung gehört zu den wichtigsten konsumierbaren Dingen, da sie tagtäglich unmittelbar auf dem Körper getragen wird, das Körpergefühl verändert und die Wahrnehmung von Menschen stärker dominiert als alles andere.“ (Lehnert 2015: 29f.) Kleidung ist Teil vom physischen Aussehen und wird zum kategorialen Muster im Sinne davon, dass eine Person anhand seines Aussehens als zugehörig (passend) oder nicht-zugehörig (unpassend) eingeordnet werden kann. In der Schule erfährt Madina die ausgrenzende Wirkung der kategorialen Muster mit Bezug auf das Aussehen auf zwei Arten. Erstens mit Bezug auf ihre Kleidung:

Ich muss auch Sachen tragen, die ich hasse. In denen ich am liebsten verschwinden will, damit mich keiner sieht. Man ist verkleidet mit etwas, das man nicht anziehen will, und die anderen glauben, man hat sich diese modische Verwirrung auch noch selbst ausgesucht.

Als ich noch nicht mit Laura befreundet war, ganz am Anfang unseres Hierseins, da hatte ich einen entsetzlichen braunen Ledermantel. Wir waren im Winter angekommen. Es war kalt, es hat geschneit und wir hatten keine warmen Sachen [...]



Den ganzen Winter über habe ich mich jeden einzelnen Tag geniert. Jeden Tag. Ich habe mich wie eine Figur aus einem Märchen gefühlt, die eigentlich ein Mensch ist, aber verzaubert wurde. [...] Habe mich immer wahnsinnig gefreut, in beheizte Räume zu kommen. (DI: 144f.)

Und zweitens mit Bezug auf ihre Hautfarbe als Teil ihres physischen Aussehens:

Es ist egal, weil der Körper, der schnell läuft und Purzelbäume schlägt, trotzdem unpassend ist. Weil er anders aussieht und anders riecht. Ich trage ausgeleiertes, peinliches Zeug. Und die anderen nicht. Und es ist echt hart, das zu wissen. Ich werde nie sein wie die. Sogar wenn ich die tollste Ausrüstung hätte und ein schönes eigenes Zimmer und täglich zum Friseur lief. [...]

Unsere fremden Häute verraten uns. Manchmal würde ich sie uns gerne abziehen. Wie unsere ganze Vorgeschichte. Manchmal wünsche ich mir, ich wäre hier geboren und würde nichts anderes kennen als Laura und Sabine und die Lehrerin. (DI: 75f.)

Es wird klar, dass Madinas physisches Aussehen ihr wichtig ist und einen Einfluss darauf hat, inwieweit sie sich der Schule als sozialem Raum zugehörig fühlt. Ihre Kleidung macht sie als Fremde und Außenseiterin erkenntlich, aber da Kleidung veränderbar ist, ist es möglich diesem negativen Einfluss entgegenzuwirken. Der Tatsache, dass sie sich wegen ihrer Hautfarbe fehl am Platz fühlt, ist schwieriger entgegenzuwirken und unmöglich, dies zu ändern. An dieser Stelle sehe ich aber eine Möglichkeit der persönlichen Entwicklung im Sinne davon, dass Madina ihre eigene ‚Fremdheit‘, im Vergleich zu den anderen Schülern, als Komplementarität akzeptieren kann. Madina wird ihre Hautfarbe nie ablegen oder ändern können, aber sie kann lernen sich selbst zu akzeptieren und dadurch ihr Zugehörigkeitsgefühl zu stärken.

Außer der Schule als Schauplatz für die Wirkung des Verhaltens anderer Schüler auf Madinas Erfahrung und Entwicklung von Zugehörigkeit, bietet auch der Verlauf der Freundschaft zwischen Madina und Laura geeignete Beispiele von Interaktionen oder Erfahrungen, die eine Entwicklung in Madinas Erfahrung von Zugehörigkeit an den Tag legen. Ein großer Vorteil von Lauras Freundschaft ist, dass sie Madina anhand alltäglicher Aktivitäten zugehörig fühlen lässt. Laura ist die Einzige, die sich am Anfang in der Schule zu Madina setzt, und nicht über Madinas Deutschfehler lacht (DI: 16). Später unternimmt Laura auch Dinge mit Madina, die ganz normal für Jugendliche sind, die jedoch bei Madina ein verstärktes Zugehörigkeitsgefühl auslösen, wie in der folgenden Szene deutlich wird:

Laura beschloss uns zu trösten und lud mich nach der Schule zu McDonald's ein. Ich war dort noch nie. Bin immer nur mit dem Schulbus vorbeigefahren und habe die ganzen bunten Preistafeln mit den verschiedenen Menüs gesehen. Rami hat schon Szenen gemacht, wenn wir nur in der Nähe kamen, hat Mamas Arm fast ausgekugelt. Wollte einen Hamburger haben. Und das Geschenk dazu. Irgendein sinnloser bunter Plastikkram. Hat er natürlich nicht bekommen. Und jetzt bin ich dort. Ohne ihn. Habe ein bisschen ein schlechtes Gewissen, aber nicht lange. Bin irgendwie stolz, weil ich jetzt dazugehöre. (DI: 63)



Obwohl es sich um ein einfaches Mittagessen handelt, wirkt die Erfahrung positiv auf Madinas Gefühl der Inklusion, denn sie darf etwas mit Laura unternehmen, das ihr Bruder nicht erfahren kann. Weiterhin fördert Laura auch die Entwicklung von Madinas Zugehörigkeit im Sinne davon, dass sie versucht Madina in allen möglichen Hinsichten zu helfen. Laura schenkt Madina z.B. „ein altes Referat von ihr“, damit sie nicht bei dem Gelehrer in Schwierigkeiten gerät (DI: 64f.). Weiter ist Laura in der Schulschwimmstunde aufgefallen, dass Madina sich in ihrem „alten komischen Badeanzug“ unwohl fühlt (DI: 70). Madina vermutet, dass sie Laura in dieser Situation leidgetan hat, „denn [Lauras] Mutter hat [Madina] eingeladen, mit ihnen einkaufen zu gehen, weil Laura ja angeblich neues Badezeug braucht“, obwohl Laura letztens sagt, „dass sie ihren neuen Badeanzug liebt“ (DI: 70). Ein weiteres Beispiel wie Laura versucht, Madina durch materielle Dinge bei ihrer Anpassung zu helfen, ist als Laura sich „[w]ieder einmal erbarmt“ und Madina „ein kleines Täschchen mitgebracht“ hat, in dem ein Deo und „ein bisschen Schminkzeug“ war (DI: 75). Es ist Madina oft peinlich, wenn Laura ihr solche Sachen schenkt, denn sie ist „keine Bettlerin“ (DI: 75). Jedoch weiß sie, dass Laura es gut meint und ihr helfen will. Es kann argumentiert werden, dass Lauras ‚Hilfe‘ in Form materieller Kleinigkeiten Madinas Zugehörigkeit zwar nicht immer fördert. Die Tatsache aber, dass sie Madina für wichtig erachtet, trägt auf jeden Fall dazu bei, in Madina Gefühle von Gewolltsein, Zugehörigkeit und Inklusion zu erwecken. Es ist demgemäß vor allem die Zeit, die Madina mit Laura verbringt, die ihr dabei hilft ihren Platz in der Fremde zu finden. Wie alle jugendlichen Mädchen, interessieren Madina und Laura sich für Kleidung und Schminken. Eine Szene in Kapitel 2 schildert die Vorgänge, die an einem Nachmittag stattfinden, wenn Laura, Madina und eine dritte Freundin von der Schule, Sabine, sich zum Spaß treffen.

Manchmal gehen wir zu dritt zu Laura und sperren uns auch lange im Bad ein, fast so lang wie meine Tante, und dann probieren wir alles aus: den Stylingschaum von Sabines Schwester, das Gel von Lauras Bruder, den Lockenstab der Mutter. Irgendwann wollen wir auch Haare färben. Haben wir uns fest vorgenommen. Laura, die viel Taschengeld bekommt, hat schon Tönungen für uns besorgt, Tomatenrot und Meerblau. Ich habe leider nichts davon, auf blauschwarzem Haar wird man nichts sehen. Egal. Wir schminken uns, wir rühren Hautpackungen an und legen Gurkenscheiben rund um unsere Augen. Wir fotografieren uns.

»Schönheit für die Ewigkeit«, sagt Laura. (DI: 18)

Dadurch, dass Laura Madina an solch banalen Aktivitäten teilnehmen lässt, mit denen sich junge Mädchen beschäftigen, bietet sie ihr Zugang zu dem Zugehörigkeitsraum der Freundschaft als auch eine Möglichkeit sich in dieser Hinsicht im neuen Land zu verorten. Madinas Bereitwilligkeit, diese ‚fremden‘ und neuen Moden auszuprobieren, deutet eine innerliche Änderung in Madina an. Madina schreibt z.B. „Ich habe die Röcke satt, die ich trage. Ich will eine Hose mit Knieriss haben wie Laura, so eine, bei der das Knie durchschaut“ (DI: 69). Dieses Zitat beweist, dass Madina im

Bewusstsein dessen, dass ihre Chancen für die Zukunft im neuen Land liegen, dazu bereit ist, sich selbst auch äußerlich zu ändern, damit sie sich als Dazugehörige im neuen Raum verorten kann.

Nachdem sich Lauras Eltern während ihrer Kindheit hatten scheiden lassen, musste Laura sich auch mit dem Problem der Zugehörigkeit auseinandersetzen. In Kapitel 16 erzählt sie Madina von der Zeit, als das ganze Dorf ihrer Mutter übel nachredet:

Und ich war noch klein. Keiner wollte mit mir befreundet sein ... keiner ... Mit Markus auch nicht. [...] Wenn Markus nicht gewesen wäre, wäre ich erledigt gewesen. Zu keinem einzigen Kindergeburtstag wurde ich eingeladen. Als ob ich eine ansteckende Krankheit gehabt hätte! (DI: 186)

Laura versteht daher das Gefühl des Nicht-Dazugehörens und bietet Madina die Unterstützung, die sie damals von ihrem Bruder bekam. Die Freundschaft zwischen Madina und Laura wirkt somit auf der Ebene der Gemeinsamkeit – der ersten Dimension von Zugehörigkeit (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 21). Sie teilen zwar nicht das gleiche Schicksal als Flüchtlinge, aber Lauras Vergangenheit erlaubt ihr ein Verständnis für Madinas Gefühle der Nicht-Zugehörigkeit. Die folgende Szene aus Kapitel 13 wird aus Madinas Perspektive erzählt, aber bringt auch Lauras Gefühle ans Licht:

»Warum hast du dich mit mir angefreundet?« frage ich. Ich muss es wissen. Ich habe das Gefühl, sie hat mich nicht einfach so gefunden. Sie hat nach mir Ausschau gehalten. Stelle ich mir vor. Bis ich kam.

»Weil ich weiß, wie das ist«, sagt Laura.

Ich kapiere nichts. Ich schau vertrottelt drein.

»Weil ich weiß, wie es ist, wenn du nicht dazugehörst. Scheiße ist das.«

»Stimmt. Richtig scheiße.«

Ich drehe mich auf die Seite, nehme ihren Arm und lege ihn um meine Schultern als festen, warmen Schal. Als Rüstung. (DI: 146f.)

Das gegenseitige Verständnis und das Einfühlen in die Situation der Anderen stellt eine enge Beziehung zwischen den zwei Freundinnen her und hat zur Folge, dass Laura einen besonders bedeutenden Teil von Madinas Zugehörigkeit bildet. Gleichzeitig ist Madina genauso wichtig für Laura, wie sich an Lauras fünfzehntem Geburtstag feststellen lässt, als Madinas Vater ihr „verboten [hat], mit Laura zu feiern“ (DI: 113).

Ich bin in der Schule heulend zu Laura und habe ihr alles erzählt. Sie ist auch total fertig. Sie will nicht ohne mich feiern. Sie bat ihre Mama um Hilfe. Ich bin auf eine Art total froh, dass ich ihr so wichtig bin. (DI: 113).

Madinas Freude daran, dass Laura nicht ohne sie feiern will, betont die Tatsache, dass ihre Rolle in Lauras Leben für ihre eigene Zugehörigkeit sehr wichtig ist. Madina und Laura hängen sehr aneinander und bedeuten einander viel. Jedoch ist diese enge Beziehung nicht immer positiv, denn sobald die Freundinnen sich streiten oder sobald Laura über etwas unzufrieden ist, bekommt

Madina „Bauchweh vor lauter Laurasorgen“ (DI: 174) und fürchtet sich, ihre Freundin zu verlieren. Sie meint sie hält „das nicht aus, wenn Laura weg ist“ und „wenn ihre Mutter nicht mehr will, dass [sie] befreundet sind“ (DI: 174). In solchen Fällen wirkt Lauras Beteiligung an der Entwicklung und der Erschaffung von Madinas Zugehörigkeit eher negativ, weil Madina in Gefahr läuft, sich wieder nicht zugehörig zu fühlen und ihren Halt im neuen Land zu verlieren, wenn bzw. falls sie und Laura nicht mehr befreundet sind. In dieser Hinsicht wird Madinas Streben nach Zugehörigkeit einerseits stark gefördert von Lauras Freundschaft, aber andererseits kann diese Freundschaft auch als ein Regime der Zugehörigkeit gesehen werden (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 86f.).

Eine Nachwirkung der Freude und der Zugehörigkeitsgefühl, die Madina durch die Freundschaft mit Laura erfährt, ist das Hervorrufen von Erinnerungen an ihre andere „noch bessere Freundin“, Mori (DI: 16). Diese Nachwirkung ist nicht unbedingt negativ, aber es bringt Madina trotzdem in eine schwierige Lage, weil es Schuldgefühle und Gefühle der Zerrissenheit evoziert. Madina fühlt sich schuldig, wenn sie ihre damalige beste Freundin, Mori, vergessen sollte, denn sie meint „[d]as ist doch einfach nicht fair. Wenn ich [Mori] vergesse, ist es so, als hätte es sie nie gegeben“ (DI: 56). Gleichzeitig spürt Madina eine Zerrissenheit zwischen ihrem Schuldgefühl und ihrer Bewältigung der eigenen Vergangenheit, indem sie schreibt: „Andererseits bin ich manchmal sogar froh, wenn ich Mori vergesse. Ich kann doch sowieso nichts mehr für sie tun“ (DI: 17). Obwohl es nicht explizit an dieser Stelle, sondern erst später im Roman (siehe DI: 55) gesagt wird, wird hier schon darauf angespielt, dass Mori gestorben ist. Die Gefühle, die Madina deswegen gegenüber Mori empfindet, können als eine Fremderfahrung verstanden werden, indem der Tod als das radikal Fremde betrachtet werden kann (vgl. Schäffter 1991b: 4; vgl. Hofmann 2006: 16). Die Freundschaft mit Laura deckt also nicht nur Madinas ambivalente Gefühle gegenüber der alten und der neuen Freundschaft auf, sondern fordert Madina auch in dieser Hinsicht heraus, sich mit ihrer Vergangenheit auseinanderzusetzen und den Tod von Mori zu verarbeiten.

Ein letzter wichtiger Punkt bezüglich der Freundschaft von Laura und Madina ist, dass die Wirkungen der Freundschaft und die der Familie oft aufeinanderprallen und schließlich eine Kluft zwischen Madina und ihrer Familie, insbesondere ihrem Vater, verursachen. Der Zusammenprall dieser zwei bedeutenden Teile von Madinas Leben wird deutlich, wenn Laura versucht, Madina in anderen Bereichen ihres Lebens zu helfen. Bei einem Versuch das Leben für Madina und ihre Familie in der Pension etwas erträglicher zu machen, haben Laura, ihre Mutter und Markus ihre alten Kleidungsstücke in einen riesigen Sack gesammelt und in die Pension gebracht. Diese Szene in Kapitel 11 ist das erste Mal, dass die zwei Familien sich treffen und für Madina ist diese Erfahrung seltsam, denn sie beschreibt diese wie folgt:

Wir standen da, auf der einen Seite Papa und Mama, auf der anderen Lauras Mutter, in der Mitte ich und der Plastiksack. Ich schon wieder zwischen allem. Das war seltsam. Als ob die eine Welt von mir die andere Welt von mir plötzlich berührt. (DI: 118)

Dazwischen: Madina. Es scheint, als ob die zwei ‚Welten‘ von Madina nicht unbedingt in Harmonie sind. Ihre Freundschaft mit Laura hat somit nur eine begrenzte Wirkung zur Förderung von Madinas Zugehörigkeit, wenn ihre Familie, die Familie Lema, auch mit ins Spiel kommt.

Dieser begrenzte Einfluss wird besonders erkennbar, nachdem die Familie Lema zwei Briefe bekommen hat (siehe DI: 199-207). Ein Brief enthält gute Nachrichten, denn den Behörden zufolge sehe der Asylantrag von Eli gut aus und im Brief heißt es, „dass in den nächsten vier Wochen die Entscheidung fallen werde“ (DI: 199). Der zweite Brief scheint aber negative Nachrichten zu enthalten, denn nachdem Madinas Vater den Brief gelesen hat, „ist sein Gesicht vollkommen verfallen“ (DI: 201). Das Ankommen des zweiten Briefes führt zu einer seltsamen Stimmung in der Pension und obwohl Madina nicht mitbekommt, was ihre Oma in dem Brief schrieb, merkt sie, dass alles nicht ganz geheuer ist. Nachdem Madina umsonst versucht herauszufinden was passiert ist, schreibt sie in ihrem Tagebuch:

So. Lange warte ich nicht mehr! Entweder sie sagen es mir. Oder ... Oder ... Ich ziehe zu Laura. [...] Ich ziehe zu Laura? Und mit dem Fragezeichen hintendran weiß ich, ich gehe nirgendwo hin. Egal was sie machen. Ich gehe nirgendwo hin, weil sie so arm sind. Was würden sie ohne mich tun? Rami kann nicht einmal halb so gut übersetzen wie ich. Die simpelsten Amtsgespräche versteht er nicht. Ich schon. Ich kenne mich ganz gut aus. Auch wenn ich jetzt nicht einmal weiß, was jetzt ist. Sie sagen ja nichts. Ich kann sie nicht zwingen. (DI: 205)

In dieser Szene wird klar, dass Madina zuerst versucht ist, das Problem mit ihrer Familie dadurch zu lösen, dass sie aus der Pension auszieht und bei Laura einzieht. Sie merkt aber sofort, dass sie ihre Familie nicht einfach abhängen kann, weil ihre Familie sich auf sie und auf ihre Sprachkenntnisse verlässt. Ihre Freundschaft mit Laura bietet ihr in diesem Fall keine Lösungen. Die entgegengesetzten Wirkungen von Madinas Familie und ihrer Freundschaft mit Laura werden auch früher im Roman offengelegt, als Laura vorschlägt, dass Madina zu ihr ziehen kann und Madina wie folgt auf ihr Angebot reagiert: „»Und was mache ich mit meinen Eltern?« [...] »Soll ich sie in eure Rumpelkammer stecken?«“ (DI: 180). Madinas Familie hat deshalb eine einschränkende Wirkung auf ihre Chance, der Pension zu entkommen. Es wird deutlich, dass sowohl Familie als auch Freundschaft einen wichtigen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl haben, jedoch auf unterschiedliche Dimensionen der Zugehörigkeit wirken. Lauras Freundschaft kann die Unterstützung von Madinas Familie nicht ersetzen, denn auch ihre Familie bildet einen integralen Teil ihrer Zugehörigkeit. Die Zugehörigkeit zu einer Familie – im Sinne von einer ‚Mitgliedschaft‘ – ist nicht eine Zugehörigkeit, die man einfach ablegen kann. Aus diesem Grund fungieren beide, Familie und Freundschaft, oft als Regimes der Zugehörigkeit, die nicht nur ein

Zugehörigkeitsgefühl fördern können, sondern auch die Erschaffung von Zugehörigkeit zu hemmen vermögen.

### 3.1.5 Familie, Traditionen und Fremderfahrungen als Regimes der Zugehörigkeit

Der Einfluss von Madinas Familie auf ihre Zugehörigkeit wirkt, genau wie die ambivalente Wirkung von Lauras Freundschaft, auf der Ebene der dritten Konstellation von Regimes der Zugehörigkeit. Das heißt, dass die Geborgenheit und Unterstützung, die Madinas Familie ihr bietet, gleichzeitig unterdrückend und einschränkend wirken können (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 86). Es ist insbesondere die Vater-Tochter-Beziehung, die einen bedeutenden Einfluss auf Madinas Zugehörigkeit hat und die die mögliche einschränkende Wirkung von Familie offenlegt. Bevor die Familie Lema aus der Heimat geflüchtet ist, hatten Madina und ihr Vater ein besonders herzliches Verhältnis. Er war nicht nur Familienoberhaupt, sondern auch eine große Stütze für Madina und die ganze Familie während ihrer Flucht aus der Heimat, und sorgte dafür, dass niemand die Hoffnung aufgab. Madina erinnert sich daran, wie ihr Vater sagte, „»Keiner gibt auf« [...] »Keiner bleibt zurück. Wir gehen gemeinsam. Wir kommen gemeinsam an.«“ (DI: 35). Nach ihrer Ankunft in der Pension war Eli noch immer ermutigend und unterstützend. Sein fürsorgliches Benehmen lässt sich aus einer Szene in Kapitel 2 ableiten, als Madina sieht, wie andere Einwohner in der Pension, die nicht den Asylbescheid bekommen haben, von der Polizei abgeholt werden. Sie hat eine Riesenangst davor, dass es ihr auch passiert und ihr Vater tröstet sie.

Entweder ausziehen, eigene Wohnung und hierbleiben. Oder abgeholt werden mit Polizei und raus aus dem Land. [...] Manche Polizisten waren lieb, die haben fast geweint. Manche waren einfach nur brutal und haben das auch noch genossen. Fast wie bei uns zu Hause. [...] Ich habe gezittert.

Papa war plötzlich da [...] Hat mir die Hand ganz vorsichtig auf die Schulter gelegt. [...] »Uns passiert das nicht«, hat er gesagt. Total ruhig sagte er das. »Hörst du. Wir bleiben da.« (DI: 14f.)

Elis Verhalten in dieser Szene zeigt, dass er nach wie vor nur das Beste für Madina und seine Familie will. Er ist ein Stützpunkt in ihrem Leben, den sie offenbar besonders liebt und schätzt. So beschreibt Madina in einem Tagebucheintrag einen Tag, an dem sie mit ihrem Vater wandern gegangen ist (siehe DI: 33-37). Nur mit der Hilfe und Motivation ihres Vaters erreicht Madina den Gipfel und lernt durch sein Beispiel, nie den Mut beim Wandern oder im Leben zu verlieren: „Ich habe es wieder geschafft. Papa sei Dank. Er beweist es immer und immer wieder, dass ich es schaffe, wenn ich etwas wirklich will“ (DI: 37). Ihr Vater versucht sie also auf diese Art und Weise auf die Herausforderungen des Lebens im neuen Land vorzubereiten.

Die Erfahrungen, die Madina und ihr Vater jeweils im neuen Land machen, sind jedoch unterschiedlich und haben eine andere Wirkung auf Madina als auf ihren Vater und den Rest der Familie. Im Vergleich zu Madina, die zwar auch mit Schwierigkeiten konfrontiert wird, aber ihre

Hindernisse zu überwinden scheint, wirken sich viele der Erfahrungen ihres Vaters eher negativ auf seine Zugehörigkeit aus. Ein Beispiel von der Art und Weise, wie sich das Leben von Erwachsenen in der Pension von dem Leben der Jugendlichen oder Kinder unterscheidet, wird von Madina wie folgt beschrieben: „Die Erwachsenen kreisen um sich selbst, weil einfach nichts anderes da ist. Alle, die noch nicht volljährig sind, haben es leichter. Wir dürfen etwas. Wir tun etwas.“ (DI: 29) Aus diesem Zitat kann abgeleitet werden, dass es den Jugendlichen oder den Kindern leichter fällt sich nützlich zu fühlen, weil sie mindestens in die Schule gehen dürfen, während die Erwachsenen oft keine Arbeit und deswegen nichts zu tun haben. Dass die Erwachsenen um sich selbst kreisen, deutet auf die Gefahr, dass diese möglicherweise die Hoffnung aufgeben, weil ihr Leben hier keinen substantiellen Zweck hat (vgl. DI: 29). Der Unterschied zwischen den Erfahrungen von Madina und ihren Eltern hat auch eine andere Folge, denn „[a]us der Freude über das Neue wurde Angst vor der Zukunft, bei Papa und bei Mama. Bei mir eigentlich nicht. Es fühlt sich nach Zukunft an hier. In dieser Sprache“ (DI: 77). Es wird hier deutlich, dass Madinas Gefühle dem neuen Land gegenüber ganz anders sind als die Gefühle ihres Vaters. Im Vergleich zu Madina, die aufgeschlossen ist gegenüber den Zukunftsmöglichkeiten im fremden Land, wird ihr Vater von dem Fremden verunsichert. Es kann also argumentiert werden, dass es diese Unterschiede in ihren Erfahrungen sind, die schließlich dazu führen, dass er anfängt sich an die Traditionen der Heimat bzw. ihrer ‚Kultur‘ zu klammern, weil er Angst hat, „dass [Madina] ihm so fremd [wird] wie das Land, das ihn jetzt umgibt“ (DI: 26).

Das Festhalten an Traditionen verursacht schließlich eine Kluft in der engen Vater-Tochter-Beziehung, indem Madina sich von den Regeln und Vorschriften ihres Vaters eingeschränkt und unterdrückt fühlt. Diese einschränkenden Regeln können der dritten Konstellation von Regimes der Zugehörigkeit zugeordnet werden, weil sie von Madinas Vater, also von ihrer Familie, festgelegt werden. Sie beeinflussen insbesondere Madinas Zugehörigkeitsbestreben, zu ihren Freunden und der Schule als sozialem Raum, negativ. Das Ausgangsverbot ihres Vaters hindert Madina z.B. daran, zusammen mit Laura aufs Fest zu gehen, und evoziert ein Gefühl des Ausgeschlossenseins.

Heute ist ein großes Fest unten im Dorf. Laura wollte mit mir hingehen. Pustekuchen. Papa hat das natürlich nicht erlaubt. Nach sieben Ausgangsverbot, wie immer, da werden keine Ausnahmen gemacht. Die anderen werden Pommes essen, Autoscooter fahren, Musik hören. Das fehlt mir. [...] Ich habe nicht mit Papa gestritten, weil es keinen Sinn hat. (DI: 46)

Madina sehnt sich danach, ein Teil des Freundeskreises zu sein und wenn ihr Vater sie davon abhält mit ihren Freunden Aktivitäten zu unternehmen, löst es eine Angst davor aus, ihre aktuelle Zugehörigkeit in Form von Laura, zu verlieren. Dass ihre Identifizierung mit dem Freundeskreis bzw. ihre Anbindung an das fremde Milieu immer stärker wird, wird durch das Wort „Pustekuchen“ signalisiert, das als Metapher unter Jugendlichen symbolträchtig und verbindend wirkt. Madinas



Bemerkung, dass ihr Vater keine Ausnahmen macht, kann somit auf eine immer größer werdende Kluft zwischen ihr und ihrem Vater deuten. Bei den Vorschriften ihres Vaters ist ein Zusammenspiel der kategorialen und axiologischen Muster als einschränkende Elemente erkennbar. Die axiologischen Muster, als Träger von Wertesystemen und Traditionen (vgl. Altmayer 2013: 24f.), liegen den unterdrückenden Regeln von Madinas Vater zu Grunde, indem er sagt, „Wir werden jetzt traditionell, damit ja niemand vergisst, wer wir sind“ (DI: 112). Seine Anschauung von dem neuen Land wird von diesen axiologischen Mustern beeinflusst und sie führen dazu, dass er sich plötzlich strenger verhält. Sein Handeln hindert nicht nur Madinas Versuch, sich eine Zugehörigkeit zu schaffen, sondern beeinträchtigt auch seine eigene Zugehörigkeit, indem er „hier immer noch keine Freundschaften geschlossen“ (DI: 26) hat. Diese axiologischen Muster manifestieren sich aber auch in Form von kategorialen Mustern, die wiederum Madinas Zugehörigkeit auf der Ebene des Aussehens hemmen. Madina darf z.B. nicht ihre Haare offen tragen „wie die meisten anderen in der Schule“, denn dann „ist [ihr] Vater sauer“ (DI: 17). Ihre Freundin, Sabine, versteht diese Tradition gar nicht und findet es schade, denn Madina hat „doch so schöne Locken“ (DI: 17). In solchen Situationen wird Madina wegen der Entscheidungen ihres Vaters ausgeschlossen und es ist ihr unangenehm, denn sie weiß nicht, wie sie erklären soll, „dass Papa nur mit Mühe und Not davon abzuhalten war, [ihr] plötzlich ein Kopftuch aufzusetzen. Im Sommer! Das ha[t] [sie] zu Hause auch nie getragen. Aber hier ist auf einmal alles anders“ (DI: 17f.). Dadurch, dass Eli nun versucht Madina die Traditionen ihrer ‚Kultur‘ aufzuzwingen, hindert er sie nicht nur daran sich im neuen Land verorten zu können, sondern er treibt auch einen Keil zwischen ihn und seine Tochter.

Obwohl Madina versucht ihren Vater davon zu überzeugen, dass er seine Perspektive gegenüber dem neuen Land und dessen Normen ändern soll, gelingt es ihr nicht. Die Kompromisslosigkeit ihres Vaters wird insbesondere ans Licht gebracht, nachdem Madina eine Nacht bei Laura übernachtet hat und ihr Vater vor Wut ausrastet.

»Ich wollte das nicht, ich wusste es doch nicht! Ich dachte, ihr wisst wo ich bin!«

Und Mama und Papa schauen beide so, als hätte ich wieder etwas Falsches gesagt. [...]

»Dass wir nicht wussten, wo du bist, ist nur eine Sache.« Papa spricht, als wäre ich eine kranke, störrische Kuh. »Noch schlimmer ist, dass du mutwillig eine Nacht außer Haus verbringen wolltest.«

»Das machen hier alle so«, schniefe ich. [...]

»DU machst das nicht! Du bist nicht eine von denen!« (DI: 152)

Aus dieser Szene kann abgeleitet werden, dass Madina letztendlich begreift, dass ihr Vater sich nie „so benehmen [wird], wie es hier alle anderen machen“ (DI: 78). Aus diesem Grund fühlt Madina sich immer mehr Laura und ihren Freunden zugehörig als ihrem Vater und der Familie. Es scheint



auch, dass je mehr Madina sich dem neuen Land zugehörig fühlt, desto größer die Kluft zwischen ihr und ihrem Vater wird, denn

trotz all den Tränen und dem Schuldgefühl spür[t] [sie] auch, dass [sie] ein Stück weiter weg steh[t] als vorher. Wenn [ihre] Familie ein Haus wäre, stünde [sie] jetzt auf der Schwelle, mit einem Fuß im Garten [...]. (DI: 152)

Dieses Zitat dient als Beleg dafür, dass die Erschaffung einer Zugehörigkeit eine schmerzhaftes Herausforderung sein kann. In Madinas Fall hat der Preis, den sie für ihre Zugehörigkeit bezahlen muss, zur Folge, dass sie ihren Vater ‚verliert‘. Die Auflösung der ehemals engen Vater-Tochter-Beziehung wird deutlich, als Madinas Vater zu ihr sagt: „Sie haben dich gestohlen“ (DI: 165).

Im Nachhinein lässt sich vermuten, dass Elis Festhalten an Tradition und seiner Vergangenheit ein Versuch ist, seiner Angst vor dem Fremden Herr zu werden. Als Madinas Mutter ihn fragt „warum er sich auf einmal so an das klammert, was früher war“ (DI: 176), erkennt er, dass es daran liegt „Weil. Hier. Alles. Anders. Ist.“ (DI: 161). Es ist zu folgern, dass Eli seine Angst vor dem Fremden nicht überwindet und es ihm leichter fällt in die Heimat zurückzukehren, weil er sich nie an das neue Land gewöhnen konnte. Madinas Vater, dem es nicht gelungen ist, sich im neuen Land eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen, dient als weiteres Beispiel dafür, wie Rabinowich reale Geschehen ästhetisch in ihrem Roman wiedergibt. In der Realität passiert es auch, dass Migranten oder Flüchtlinge sich in einer neuen Umgebung bzw. einem neuen Land befinden, weil sie glauben, sie hätten dort eine Chance auf eine bessere Zukunft. Es ist leider oft der Fall, dass insbesondere ältere Generationen es nie schaffen, sich in der fremden Umgebung zugehörig und geborgen zu fühlen. Dadurch, dass Rabinowich auch die Möglichkeit des nicht-ankommen-Könnens und der Nicht-Zugehörigkeit mittels der Figur des Vaters im Roman anspricht, hebt sie die schmerzhaften Herausforderungen, die eine Neuschaffung von Zugehörigkeit in der Fremde darstellt, hervor.

Madinas Vater ist Beispiel derjenigen, denen die Erschaffung einer neuen Zugehörigkeit im Zwischenraum – zwischen Abreisen und Ankommen – nicht gelungen ist, während Madina das Gegenteil darstellt. Sie ist repräsentativ für die mögliche Überwindung des Fremden und der Hindernisse, die den Weg zur Zugehörigkeit erschweren. Als Figur im Roman dient Madina als Beleg dafür, dass „[e]very person is confronted with the central question whether specific constellations of belonging create new possibilities, or rather have restrictive effects“ (Pfaff-Czarnecka 2013: 23). Obwohl ihr diese Entscheidung schwer fällt und sie schwankt „zwischen dem Gefühl, dass [sie] unbedingt will, dass man etwas für [sie] findet, und der Angst, [ihre] Familie zu verraten“ (DI: 229), lohnt es sich schließlich, da Madina mit ihrer neu erschaffenen Zugehörigkeit und frei von Einschränkungen der Tradition, sich im neuen Land neu verorten kann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 24).

### 3.1.6 Madinas Märchenwald als Metapher ihres Weges zur Zugehörigkeit

Da man schon im ersten Absatz des Romans einen intertextuellen Hinweis auf Märchen findet, ist es nicht verwunderlich, dass Märchen im Laufe des Romans weiterhin aufgegriffen werden. Rabinowichs Einsatz von intertextuellen Hinweisen auf Märchen<sup>12</sup> verhilft ihr nicht nur zu einer ästhetischen Gestaltung des Textes, sondern macht den Roman anhand der märchenhaften Szenen für Leser überall in der Welt zugänglich. Märchen sind zeitlos und ortlos und lassen sich daher universal anwenden (siehe Kapitel 3.1.2). Rabinowich stellt intertextuelle Bezüge zu Märchen aus unterschiedlichen Kulturen her (z.B. die deutschen Märchen der Brüder Grimm sowie russische und arabische Märchen) und ermöglicht somit einen Zusammenhang zwischen den Märchen und den kulturellen Deutungsmustern, indem beide als Orientierungshilfe dienen. Obwohl Märchen auf der Ebene der Fiktion als entwicklungsfördernde Projektionshilfe funktionieren (vgl. Bettelheim 1980: 11; 16), während die kulturellen Deutungsmuster dazu dienen, Interaktionen und Handlungen auf der gesellschaftlichen Ebene Sinn zuzuschreiben (vgl. Altmayer 2013: 21f.), können sowohl die Märchen als auch die kulturellen Deutungsmuster als allgemein bekannte Wissensressourcen betrachtet und somit verbunden werden. Die märchenhaften Elemente und Bezüge, die Rabinowich in ihren Text einwebt, wirken, ähnlich wie die Märchen selbst, als Ordnungshilfe. Madinas Erfahrungen sind zwar realistisch und charakteristisch für die Erfahrungen von Flüchtlingen in der Welt unter ähnlichen Voraussetzungen, aber die Ästhetik des narrativen Verfahrens von Rabinowich löst alle geographischen bzw. räumlichen und sogar zeitlichen Einschränkungen auf. Madinas Auseinandersetzung mit ihren Problemen sind in dieser Hinsicht universal anwendbar.

Außer den thematischen Märchenbezügen, ruft Rabinowich auch einen Märchenwald ins Leben, der parallel zu Madinas realer Welt besteht und als ihr Zufluchtsort dient. Der Märchenwald wird zum ersten Mal im Roman erwähnt als Madina sich zwischen zwei Situationen festgefahren fühlt und keinen Ausweg findet.

Wenn Papa weg ist und es dauert länger als zwei Stunden, wird [Mama] unruhig. [...] Wenn ich sie so sehe, umarme ich sie. Manchmal will ich dann aber nicht da sein.

Und wenn ich zu oft bei Laura bin, ist Mama gekränkt und Papa wird böse.

Dann bleibt mir kein anderer Ausweg als der, meinen Märchenwald zu öffnen und hineinzugehen. Das habe ich auch zu Hause gemacht, immer wenn wir im Keller saßen und der Putz auf unsere Köpfe rieselte und wir die Erschütterungen gezählt haben. (DI: 25)

In dieser Szene fungiert der Märchenwald nicht als Milieu für Madinas Träume wie später im Roman, sondern er dient als ein Rückzugsort, als Ort der Geborgenheit, in den Madina sich

<sup>12</sup> Es gibt mehrere Textstellen im Roman (2016) mit intertextuellen Bezügen zu Märchen, siehe folgende Seiten: S. 7 *Schneewittchen* der Brüder Grimm und *Ali Baba und die 40 Räuber* aus 1001 Nacht; S.35 enthält Hinweise auf viele unterschiedliche Märchen u.a. *Rotkäppchen* und *Schneewittchen* der Brüder Grimm und ein arabisches Märchen, *Der kluge Kerim*; S. 122 *Aschenputtel* der Brüder Grimm; S. 145 ein russisches Volksmärchen *Die Froschprinzessin* und S. 250 *Hänsel und Gretel* der Brüder Grimm.

zurückziehen kann, wenn sie Angst hat oder die Realität nicht mehr aushält (Blume 2017). Madinas Gewohnheit, sich in ihren Märchenwald zurückzuziehen, kann als eine weitere Gemeinsamkeit zwischen ihr und Laura betrachtet werden. Als Lauras Eltern sich scheiden lassen, hat Laura ein Buch, *Die unendliche Geschichte* von Michael Ende, das ihr einen Rückzugsort aus der Realität bietet.

Laura hat mir gesagt, sie hat den Film ständig gesehen, als ihre Eltern sich haben scheiden lassen. Davor hat sie stundenlang das Buch gelesen. [...] Damals aber wollte sie in das Buch hinein. Im Buch verschwinden. In diese Welt. Wo Wünsche in Erfüllung gehen. (DI: 82)

Die Tatsache, dass beide Mädchen sich fiktiv gestaltete Räume als Rückzugsorte wählen, legt den Wert von *Dazwischen: Ich* als literarischen Fluchtraum offen, denn auch dieser Text kann für Leser, die sich in ähnlichen Situationen wie Madina befinden, als Realitätsflucht dienen. Rabinowich, die selbst ein ähnliches Schicksal als Flüchtlingskind erlebte, zeigt in ihrem Jugendroman, trotz der ernsten Thematik, eine Einfühlsamkeit, die durch märchenartige Elemente empathisch und ästhetisch noch verstärkt wirkt. Madinas Märchenwald bietet ihr die Möglichkeit, ihre Probleme auf eine ästhetische Weise zu verarbeiten. Genauso kann der Roman *Dazwischen: Ich* als eine fiktive Widerspiegelung der realen Welt betrachtet werden, die den Lesern einen Identifikationsbereich bietet, um sich mit ihren Problemen oder Schwierigkeiten auseinanderzusetzen. Im Roman wird deutlich, dass Madinas Märchenwald der einzige Ort ist, in dem sie die Zügel ihres Lebens in der Hand hat. Der Märchenwald wird zwar an mehreren Textstellen<sup>13</sup> im Roman erwähnt, aber im Folgenden wird das Augenmerk eher auf die märchenhaften Szenen<sup>14</sup> in Madinas Traumwelt gelegt. Ab Ende von Kapitel 14 im Roman wird der Märchenwald zum Schauplatz in Madinas Träumen. Die Traumszenen, in denen Madina ihren Weg durch den Märchenwald zum Liegeplatz ihres Schiffes sucht (siehe DI: 231ff.), umreißen auf eine ästhetische Art und Weise, inwiefern Madina sich im Laufe des Romans, aber insbesondere gegen Ende, als Person entwickelt. Diese Szenen werden untersucht, um festzustellen, inwieweit ihr Weg durch den Märchenwald als eine Metapher für ihren Weg zur Zugehörigkeit gesehen werden kann.

Die Traumwelt, in der Madina sich während des Schlafens befindet, kann als eine Parallelwelt ihrer Realität gesehen werden. Der Märchenwald dient als Milieu ihrer Träume und bietet ihr auch im Schlaf einen Rückzugsort, weg von den Problemen ihres Lebens. Das erste Mal, dass Madina auch im Schlaf in ihren Märchenwald geht, ist nachdem ihr Vater befohlen hat, „Rami soll auf sie aufpassen“ (DI: 159). Es ist Madina peinlich und es nervt sie, dass ihr „kleiner Bruder [ihr] überall

<sup>13</sup> Der Märchenwald als Rückzugsort wird zum ersten Mal auf S. 25 erwähnt. Andere Textstellen, an denen Madina von ihrem Märchenwald erzählt oder ihn erwähnt, sind u.a. auf S. 26; 31; 35f.; 157 und 189.

<sup>14</sup> Madinas Traumszenen im Märchenwald sind alle kursiv gedruckt und auf folgenden Seiten des Romans (2016) nachzulesen: S.168f.; 207; 209; 210ff.; 215-218; 226ff.; 231ff.; 237ff.; 242f.; 248f..

nachtrottet wie ein zugelaufener Hund“ (DI: 168) und an diesem Abend träumt sie zum ersten Mal von ihrem Märchenwald.

Wie gut, dass ich einfach überall in meinen Wald gehen kann, auf meine eigene Reise. Diesen Ausweg können sie mir nicht verbieten. Wenn ich zur Tür hinausgegangen und später auch an den Wölfen vorbeigeschlichen bin, [...] beginnt das dunkelste Dunkel des Waldes. Dort, wo sich die Wölfe nicht hintrauen. Da traue ich mich auch nicht hin. Aber man kann den Wald nicht durchqueren ohne diese Finsternis zu kreuzen. [...] [U]m zum Meer zu kommen, müsste ich zuerst ins Finstere hinein. Ich weiß, dass ich das nicht kann. (DI: 168f.)

Am Anfang sind die Situationen, aus denen Madina sich zurückziehen will, alltägliche Situationen, die sie einfach nicht mehr aushalten kann, z.B. ihr Bruder, der ihr nachtrottet. Später werden ihre Probleme in der Realität jedoch ernster und ihr Märchenwald im Traum dient nicht mehr nur als Rückzugsort, sondern auch als Instrument, um sich mit ihren realen Problemen auseinanderzusetzen. Je mehr Probleme es gibt, mit denen Madina konfrontiert wird, desto häufiger und länger werden die Traumszenen. Die Szenarien können daher als eine fiktive und ästhetische Widerspiegelung von Madinas Realität gesehen werden, die ihr ermöglichen, ihre Probleme kreativ zu verarbeiten. Auch diese erste Szene spielt schon auf bevorstehende Hindernisse an, die Madina überwinden muss: Madina will zum Meer kommen, aber es gilt zuerst, ihre Angst vor der Dunkelheit im Wald – die als eine symbolische Form der Fremdheit gesehen werden kann – zu bewältigen. Zu diesem Zeitpunkt lässt sich feststellen, dass Madina nicht an sich selbst glaubt, denn sie sagt, sie *weiß* sie kann es nicht schaffen den dunklen Wald zu durchqueren. Dieser Traum, während dessen sie zum ersten Mal in ihren Wald geht, kann als Ausgangspunkt ihrer innerlichen Veränderung gesehen werden.

Die Tatsache, dass Madina sich vor der Dunkelheit fürchtet, wird zwar mittels ihrer Erfahrungen in der Traumwelt offengelegt, aber ihre Überwindung dieser Angst wird schon in ihrem ‚realen‘ Lebens ans Licht gebracht, denn etwas später im Roman (Kapitel 16) sagt sie, „[d]ie Dunkelheit erschreckt mich nicht mehr so wie früher. Ich bemerke es erst, als ich fast wieder im Hellen bin. Früher hätte ich mich schon von Weitem davor gefürchtet“ (DI: 190). Diese Änderung erhöht wiederum Madinas Selbstvertrauen und wird in der nächsten märchenhaften Traumszene mittels Madinas Entschlossenheit, tiefer in den Wald hinein zu gehen, untermalt.

In der Nacht wandere ich durch meinen Wald. Und ich weiß, er reicht nicht mehr. Ich löse nichts, wenn ich nur an seinen Rändern herumgehe. Ich muss tiefer hinein. Ich muss einen Weg finden, der weiter führt als der, den ich bis jetzt gegangen bin. [...] Wenn ich auf die andere Seite möchte, zum Meer, dann muss ich durch das dunkelste Dickicht hindurch. Ich versuche es. Aber als die Schatten tiefer werden [...] spüre ich mein Herz so laut und so schnell klopfen, dass ich sofort aufwache. (DI: 207)

Der Fortschritt hinsichtlich Madinas Weg durch den Wald widerspiegelt ihre innerliche Entwicklung, aber da die Schatten im Wald ihr immer noch Angst machen, lässt sich folgern, dass

sie noch einen langen Weg vor sich hat bevor sie alle ihre Ängste zu überwinden vermag. Im Zusammenhang mit ihrer Aussage, dass die Dunkelheit sie nicht mehr so erschreckt wie früher, aber dass sie trotzdem im Traum wegen der Schatten ängstlich wird, ist zu deuten, dass ihre Ängste sich stärker in ihrem Unterbewusstsein manifestieren (vgl. Bettelheim 1980: 13).

Die nächste märchenhafte Traumszene, die für die symbolische Darstellung von Madinas persönlicher Entwicklung und ihrem Weg zur Zugehörigkeit bedeutend ist, findet sich auf S.226ff. Madina träumt diese Szene in einer Nacht, nachdem sie schon erfahren hat, dass ihr Vater in die Heimat zurückkehrt und es ihr klar wird, dass sie ‚hierbleiben‘ will (DI: 225).

In dieser Nacht gehe ich durch ein finsternes Tal. Der Himmel ist schwarz. Keine Sterne, kein Mond. [...]

In der Ferne leuchtet ein Widerschein auf. [...] Ich bewege mich auf dieses Licht zu und bekomme Angst, dass ich genau dorthin zurückgehe, von wo wir weggelaufen sind. Zurück in den Krieg. Dabei sollte mich diese Reise nach Hause führen. [...]

Ich drehe mich um. Mein Fuß tritt in der Finsternis ins Leere. [...] Ich habe keine Wahl. Ich muss weitergehen. Hinter mir hat sich alles aufgelöst. [...]

Vor mir klafft ein Abgrund. Und aus diesem Abgrund erheben sich zwei schauerhafte Riesenköpfe. [...] Zwischen ihnen ein gespanntes Seil, das in ihrem Atem aufglüht und glimmt. [...]

[Ich] steige auf das Seil. Es tut weh. Es brennt. Ich mache den ersten Schritt. [...]

Als ich endlich den Rand auf der anderen Seite erreiche, rauchen meine Fußsohlen. Ich werfe mich auf den Boden und weine vor Schmerz. (DI: 226ff.)

Diese Szene in Madinas Traum dient als ästhetische und fiktive Manifestation ihrer inneren Zerrissenheit. Ihre Angst, dass sie dorthin zurückgeht, von wo ihre Familie geflüchtet ist, bezieht sich auf die Sorgen, die sie sich um ihren Vater macht, weil er in die Heimat, also in den Krieg, zurückkehrt. Die Tatsache, dass ihre Reise nach Hause führen soll, kann eine doppelte Bedeutung haben – einerseits kann es auf ihre Sehnsucht nach der Heimat hinweisen, andererseits kann es auf ihren Weg zur Zugehörigkeit und somit auf die Möglichkeit einer neuen Heimat hindeuten. Wie dem auch sei, hat Madina im Traum keine Möglichkeit umzukehren, denn der Weg hinter ihr ist verschwunden. Das Verschwinden des Weges kann als Anspielung darauf gesehen werden, dass Madina vermutlich nicht zurückgehen will, sondern die Vergangenheit – im alten Land oder die schmerzlichen Erfahrungen im neuen Land – hinter sich lassen möchte. Sie will weitermachen mit ihrem Leben im neuen Land, dazugehören. Schließlich kann das Seil eine symbolische Trennlinie zwischen Madinas ambivalenten Gefühlen repräsentieren, z.B. zwischen ihrer alten Heimat und dem neuen Land, zwischen ihrer Familie und ihren Freunden, die Entscheidung zwischen Hierbleiben oder Zurückgehen, und der Unterschied zwischen Siegen und Versagen.

Jedes Mal, wenn Madina von ihrer Reise durch den Märchenwald unterwegs zum Liegepunkt des Schiffes träumt, schafft sie es, den Weg ein Stückchen weiterzugehen. Die märchenhaften

Szenarien ähneln immer mehr den Herausforderungen und Gefühlen von Madina in der Realität. Schließlich beginnt die Traumszene mit Madinas Worten „Ich habe es geschafft“ (DI: 231) und diese beziehen sich darauf, dass sie fast den ganzen Weg durch den Wald, die Nebelfelder und die Berge geschafft hat und „schon ganz nah an [ihr]em Ziel ist“ (DI: 231). Der Eindruck wird geweckt, dass es Madina gelungen ist ihr Ziel – vermutlich das Ankommen und Einleben im neuen Land – zu erreichen. Jedoch wirft die Szene wiederum die Probleme, mit denen Madina in der Realität konfrontiert wird, auf.

Ich habe es geschafft. Ich kann es nicht glauben. [...] Ich bin schon ganz nah an meinem Ziel. Meine Füße sind zerschunden und bluten. Aber ich bin glücklich. [...] Und dort, an der Anlegestelle, wartet mein Schiff. Das liegt dort all die Zeit über vor Anker. Nur für mich. [...]

Als ich endlich auf dem Steig angelangt bin und an Bord gehen will, lassen sie mich nicht hinauf.

»He«, schreie ich. »Ich war wochenlang auf dem Weg zu euch. Was soll das!«

Eine Matrose lehnt sich über die Brüstung und schreit zurück: »Es gibt hier nichts umsonst, was kannst du uns als Bezahlung geben? Wir stechen noch heute in See.«

Ich lasse die Hände sinken. [...]

»Ich habe nichts mehr«, stammle ich.

Er zeigt auf meine Träne, die um meinen Hals hängt, und sagt: »Das da wird reichen.«

Ich schlucke. Die Träne hat mich bis hierher geführt. Was soll ich ohne sie machen? Andererseits muss ich weiter, ich kann nicht zurück. Ich atme tief ein, reiße die Kette, die ich seit meinem Aufbruch von zu Hause um meinen Hals trage, reiße sie mit einem Ruck hinunter und lege das silberne Schmuckstück in seine Pratze. (DI: 231ff.)

Die Geschehen in dieser Traumszene können wiederum als eine ästhetische Manifestation von Madinas Realität verstanden werden. Indem Madinas Weg zum Schiff mit ihrem Weg zur Zugehörigkeit gleichgesetzt wird, lässt sich diese Szene als die Auswirkung der Entscheidung ihres Vaters in die Heimat zurückzukehren, auslegen. Nachdem Madina sich derart bemüht hat und es fast geschafft hat sich im neuen Land zugehörig zu fühlen, wird sie daran gehindert ihren Weg zur Zugehörigkeit zu vollziehen. Um ihre Reise weiter machen zu können, muss Madina einen Preis bezahlen. Dieser Preis kann als der Preis der Zugehörigkeit verstanden werden, indem Madina etwas preisgeben muss, das ihr sehr wertvoll ist. Im Traum musste Madina ihre Halskette mit der Träne preisgeben und in der Realität muss sie sich von ihrem Vater verabschieden. Insgesamt dient diese Szene als eine symbolische Repräsentation dessen, wie Madina sich fühlt, dass sie es bis jetzt geschafft hat sich an das neue Land anzupassen und plötzlich die Möglichkeit besteht, dass ihre Anstrengungen umsonst waren.

Madinas Angst davor und ihr Widerwillen, das neue Land, ihre Freunde und ihre Chance auf eine bessere Zukunft zurückzulassen, regt sie an ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen. Sie überzeugt ihre Mutter und ihre Tante, dass sie ihren eigenen Asylantrag stellen sollen, damit die Familie nicht abgeschoben wird. Auch Frau Wischmann unterstützt Madina dabei sich auf diesen



Prozess vorzubereiten. Die Unterstützung, die Madina in der Realität von Frau King, Frau Wischmann und auch von Laura und deren Mutter bekommt, wird in der märchenhaften Traumszene als die Wirkung einer Mannschaft dargestellt: „Die Mannschaft ist eine eingeschworene Gemeinschaft, die dieses Schiff weit besser kennt als ich. Ich kann mich auf sie verlassen.“ (DI: 239). Diese Hilfe trägt dazu bei, dass Madina schließlich genug Selbstvertrauen hat, ihr eigenes Schicksal zu bestimmen. Dieses Begreifen, dass nur sie noch ihre Situation ändern kann, wird wie folgt in einer anderen Traumszene (siehe DI: 242f.) geschildert:

Es blitzt. [...] Ich stehe auf der Kommandobrücke. Sehe mich nach dem Kapitän um. Es ist keiner da außer mir. Das riesige, alte Steuerrad dreht sich herrenlos. Ich schreie. Niemand antwortet, im peitschenden Regen sehe ich weder Kapitän noch Matrosen, ich bin ganz allein. [...]

Ich klammere mich an das Steuer. Ich werde hin und her gerissen. Ich lass nicht los. [...]. Ich habe ein Schiff zu steuern. In meinen Händen liegt das Rad, fügt sich in meinen Willen. Ich spüre die Kraft des Schiffes, das sich mit der Kraft des Meeres misst. Ich bin Steuerfrau. (DI: 243)

Beim letzten Mal, an dem Madina von ihrem Märchenwald und der anschließenden Schiffsreise träumt (siehe DI: 248f.), schafft sie es, ihr märchenhaftes Reiseziel zu erreichen: sie ist zurück in ihrer Heimat und bei ihrer Oma. Was ein Widerspruch scheint, ist jedoch keiner. Denn es wird deutlich darauf angespielt, dass Madina in der Realität nicht in die Heimat zurückkehren will, sondern es sich beim Ziel im Traum um eine Sehnsucht nach ihrer Vergangenheit handelt. Diese Sehnsucht legt offen, dass obwohl Madina ihre Zukunft im neuen Land sieht und sich dort eine neue Heimat schaffen möchte, die Gefühle der Zugehörigkeit, die sie in der alten Heimat erlebt hat, immer einen Teil ihrer neuen Zugehörigkeit bilden werden, denn „Hier kann Damals nicht einfach ersetzen. Gegenwart kann die Vergangenheit nicht ersetzen [...] nur abschwächen“ (DI: 119). In dieser Hinsicht ist ihre Vergangenheit bzw. ihre alte Heimat eine ‚goldene Zeit‘, die vergangen ist, denn nur im Traum ist alles in der Heimat „wie damals, nichts ist verändert“ (DI: 248), während es in der Realität wegen des Krieges viel Schaden geben muss. In dieser letzten Traumszene wird Madina letztendlich klar, dass sie in das neue Land gehört, denn obwohl sie zu ihrer Oma sagt, „»Lass mich bitte einfach dableiben«“, antwortet ihre Oma und sagt zu Madina: „»Aber dein Platz ist nicht hier. Das weißt du doch«“ (DI: 249). In dieser Hinsicht trifft der vierte Modus des Fremderlebens (Fremdheit als Komplementarität) auch auf Madinas Erfahrung in der Traumwelt zu, denn Madina akzeptiert das Fremde ihrer neuen Umgebung, damit sie sich im neuen Land verorten und zugehörig fühlen kann.

Zusammenfassend kann die Reise, die Madina durch ihren Märchenwald unternimmt, als eine ästhetische Wiedergabe der Veränderungen in ihrem Leben bzw. als eine Metapher für ihre persönliche Entwicklung und ihren Weg zur Zugehörigkeit gesehen werden. Am Anfang hatte sie noch kein Vertrauen in sich, eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen (symbolisch: ihre Angst, die



Dunkelheit zu überwinden). Im Laufe des Romans, und ihrer nächtlichen Reise durch den Märchenwald zum Schiff, entwickelt Madina sich, indem sie langsam anfängt sich das neue Land zugehörig zu machen (symbolisch: sie schafft es, den dunklen Wald zu durchqueren und weiter zu machen mit ihrer Reise). Letztendlich erfüllt sie ihre größte Herausforderung, indem sie dafür kämpft im neuen Land bleiben zu können, während ihr Vater zurückgeht (symbolisch: sie kämpfte sich durch den Wald, die Nebelfelder, das Gebirge und ein finsternes Tal um den Liegeplatz des Schiffes zu erreichen). Es kann schließlich argumentiert werden, dass Madina sich entscheidet im neuen Land zu bleiben, obwohl sie ihren Vater wegen seiner Rückkehr in die Heimat ‚verliert‘. Sie hat somit ihre Ängste überwunden, ihr wahres Selbst gefunden und sich insofern eine Zugehörigkeit erschaffen, so dass ihr das neue Land nicht mehr bedrohlich fremd ist.

### 3.1.7 Das Ende des Romans als möglicher Neustart

Gegen Ende des Romans erfährt Madina, dass ihr Vater in die Heimat zurückkehren will bzw. muss, weil sein Bruder, Miro, verschleppt wurde (DI: 220). Madina ist völlig erschüttert und erschrocken von dieser Neuigkeit, denn sie glaubt „Zurückgehen heißt sterben“ (DI: 221). Obwohl die Familie Lema aller Wahrscheinlichkeit nach ihren Asylbescheid bekäme, hat der Entschluss ihres Vaters, aus Pflicht- und Traditionsgründen in die Heimat zurückzukehren, die Situation für die ganze Familie verändert, denn „[w]enn [ihr] Vater weggeht, hab[en] [sie] keinen Asylgrund mehr. Dann müss[en] [sie] auch gehen“ (DI: 224). Die Angst, die Madina davor hat, dass sie, wie andere Flüchtlinge, aus dem Land abgeschoben wird, regt sie an, ihr Schicksal und das Schicksal ihrer Mutter, Tante und ihres kleinen Bruders in die eigene Hand zu nehmen und für ihren Platz im neuen Land zu kämpfen. Es wird somit klar, dass es an Madina liegt, einen Plan zu schmieden, damit sie und die Familie im neuen Land bleiben können, denn „[w]enn Papa geht, [ist] nur noch [sie] da, die weiß, was [sie] tun müssen“ (DI: 241). Diese Situation gegen Ende des Romans kann als ein Test gesehen werden, um festzustellen, ob Madina der Herausforderung gewachsen ist, ihren eigenen Lebensweg zu gestalten.

Madina hat sich im Laufe des Romans entwickelt und ist als Person gewachsen, indem sie sich selbstsicherer, tüchtiger und mehr zugehörig als am Anfang ihres Ankommens im neuen Land fühlt. Ihre Gedanken deuten bereits früher im Roman darauf, dass sie sich als Person verändert hat, denn sie sagt, „Manchmal denke ich, ich werde einfach nie wieder so, wie ich mal war. Aber dann frage ich mich: Wie war ich denn?“ (DI: 51) Im Schlusskapitel wird ihre persönliche Entwicklung nochmals thematisiert und in zwei Szenen symbolisch dargestellt. Die erste Szene spielt sich im Wald ab als Madina, ihre Mutter und die Tante Amina unterwegs sind zum Bahnhof.

Ich bilde mir ein, mich selbst weit vor mir zwischen den Bäumen gehen zu sehen. [...] Bin das denn ich, frage ich mich. Bin das wirklich ich? Gehe da wirklich ich mit meiner Mutter? Und nicht meine

Mutter mit mir? Wieso führe ich alle an? Und dann denke ich noch: Wohin geht diese Madina, die mir manchmal so fremd ist? Und wenn sie sich umdreht, vielleicht hat die gar nicht mehr mein Gesicht? (DI: 251)

Aufgrund dessen, dass Madina sich selbst ‚sieht‘, aber nicht erkennt, deutet diese Szene auf eine Fremderfahrung und knüpft deshalb an das oben erwähnte Zitat an, indem Madina sagt, dass sie nie wieder wird, wie sie in der Vergangenheit war. Die ‚andere‘ Madina im Wald kann sich entweder auf die ‚alte‘ Madina beziehen, oder sie kann als eine Widerspiegelung der neuen, veränderten Madina betrachtet werden. Meines Erachtens ist die zweite Version passender, denn indem die ‚andere‘ (neue) Madina ihre Mutter führt und nicht umgekehrt, kann sie als symbolische Manifestation von Madinas persönlicher Entwicklung verstanden werden. Madina erkennt diese starke, selbstsichere Frau nicht, weil sie zu diesem Zeitpunkt vermutlich noch nicht gemerkt hat, inwiefern sie als Person gewachsen ist.<sup>15</sup>

Die zweite Szene im Schlusskapitel schildert eine symbolische Darstellung von Madinas persönlicher Entwicklung. Da es Madina zu diesem Zeitpunkt klar geworden ist, dass sie sich als Person verändert hat, entscheidet sie sich, auch ihr physisches Aussehen zu ändern.

Am Abend steh ich im Bad und halte die Schere an mein Gesicht. Ich will etwas ändern in meinem Leben. Ich will alles, was war, hinter mich bringen. Oder wenigstens einen Teil davon. [...] Es wird mir fehlen, dieses Gefühl unter meinen Fingerkuppen. Die Komplimente. [...]

Ich hebe die Schere hoch, lege die Strähne zwischen die Scheideblätter, prüfe die Spannung und schneide dann mit einen Ruck durch. [...] Ab der vierten Strähne fällt es mir leichter. Mein Haar reicht mir nun bis zum Kinn. Komisch sieht das aus. Nackt. Keine Angst jetzt. Ich wende den Blick nicht ab von meinem Gesicht. Der Bast hat mal im Unterricht erzählt, dass die Haare alle Informationen über den Körper speichern.

Freude. Stress. Krankheiten. Über Jahre. Weg damit. (DI: 253)

Das Schneiden ihres Haares muss als symbolisch für ihre innerliche Änderung gesehen werden, und es kann auch als ein Ablegen ihrer Vergangenheit und aller Veränderungen in ihrem Leben verstanden werden. Diese innerliche sowie äußerliche Änderung kann mit der Erschaffung von Madinas Zugehörigkeit verbunden werden. Aus der Untersuchung von Textstellen aus den anderen Kapiteln, lässt sich feststellen, dass Madina im neuen Land lernen musste, wie sie zwischen den unterschiedlichen Zugehörigkeitsräumen navigieren muss, um ihre multiplen Zugehörigkeiten<sup>16</sup> unter einen Hut bringen zu können. Sie musste sich also als Person anpassen, um Zugang zu neuen Zugehörigkeitsräumen zu erhalten und davon ausgehend, kann das Haareschneiden als ein symbolischer Neuanfang in Madinas Leben als Zugehörige betrachtet werden.

<sup>15</sup> Natürlich kann diese Szene auch auf eine Entwicklung im Sinne der physischen (vgl. DI: 70f.) und psychischen Reifung (vgl. DI: 51; 251) verstanden werden, aber im Kontext des Romans geht diese Reifung, dieses Erwachsenwerden, sehr viel tiefer.

<sup>16</sup> Dieser Begriff bezieht sich darauf, dass Madinas Zugehörigkeit nicht auf einen einzelnen sozialen Raum oder eine einzelne Person beschränkt werden kann. Ihre Zugehörigkeit setzt sich aus verschiedenen Zugehörigkeitsräumen und Personen bzw. Beziehungen zusammen und lässt sich daher als multiple Zugehörigkeit bezeichnen (vgl. Kapitel 3.2).

Das letzte Kapitel des Romans ist besonders wichtig, denn es ist an dieser Stelle, dass der Leser entscheiden soll, ob es Madina gelungen ist eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen, obwohl sie und ihre Familie sich in einem Kontext der Ortlosigkeit befinden. Es gibt aber keine einfache und eindeutige Antwort auf diese Frage, denn wie aus der Untersuchung des Romans deutlich geworden ist, ist Zugehörigkeit nicht eindimensional. Es gibt verschiedene Einflüsse, Verhinderungen und Konstellationen, die unterschiedlich auf Zugehörigkeit oder auf die Erschaffung von Zugehörigkeit einwirken. Einerseits wird der Eindruck geweckt, dass Madina sich tatsächlich eine neue Zugehörigkeit erschaffen hat, denn sie ändert ihr physisches Aussehen, nimmt das eigene Schicksal in die Hand und ist fest entschlossen im neuen Land zu bleiben, obwohl ihr Vater in das alte Land zurückkehrt. Andererseits können Madinas letzte Worte, „Ich werde dableiben“ (DI: 255), verstanden werden als der Entschluss, nicht-zugehörig im neuen Land bzw. in der Fremde zu bleiben, weil es bessere Chancen für ihre Zukunft bietet. Das Wort ‚werde‘ kann darauf anspielen, dass Madina im neuen Land bleiben *wird*, aber nicht unbedingt bleiben *will*. In dieser Hinsicht soll auch der Grund für die ursprüngliche Migration bzw. Flucht berücksichtigt werden, weil er Madinas Entschlossenheit, im neuen Land zu bleiben, zu Grunde liegt (vgl. Fefler/Radenbach 2009: 173). „Zurückgehen heißt sterben“ (DI: 221) für Madina und betont die Tatsache, dass die Familie Lema geflüchtet ist, weil sie in der Heimat unter Lebensgefahr stand. Es kann daher argumentiert werden, dass Madina in die Heimat zurückkehren würde, wenn sie die Chance hätte. Es gibt aber auch einen Gegenbeleg dafür, denn Madina bittet ihre Mutter darum, ihren eigenen Asylantrag zu stellen, damit sie im Land bleiben dürfen.

Ich denk an Rami. Ich denk an mich. Ich will mich nicht aufgeben. Dieses Ich, das hier gelebt hat und das so überhaupt keinen Platz mehr zu Hause hätte.

»Mama«, sage ich. »Ich will hier leben«. (DI: 247)

Davon ausgehend, dass Madina sich am Ende des Romans derart bemüht um zu sichern, dass sie, ihre Mutter, ihre Tante und ihr kleiner Bruder im neuen Land bleiben dürfen, während ihr Vater das Land verlässt, dient als Beweis dafür, dass Madina sich mittlerweile dem neuen Land mehr zugehörig fühlt als ihrer Heimat. Das alte Land wird zwar immer einen Teil von ihrer Zugehörigkeit in Anspruch nehmen, aber das neue Land, zusammen mit den Bindungen, die sie hier geschaffen hat, bildet jetzt den größeren Teil ihrer Zugehörigkeit. In dieser Hinsicht ist es sinnvoll, die Erschaffung von Zugehörigkeit oder ein Zugehörigkeitsgefühl auf einer Gleitskala zu ‚messen‘, denn es gibt keine einzelne Zugehörigkeit. Die mehrfache Zugehörigkeit, die von Pfaff-Czarnecka als multiple Zugehörigkeiten bezeichnet werden, führen also dazu, dass man sich in unterschiedlichen Zugehörigkeitsräumen bzw. in Kollektiven, Gruppen, Clubs oder sogar bei Menschen, auf unterschiedlichen ‚Ebenen‘ zugehörig fühlen kann. In Madinas Fall wird deutlich, dass sie ein starkes Gefühl der Zugehörigkeit und Geborgenheit bei ihrer Freundin Laura erfährt.

Für Madina ist Freundschaft daher ein wichtiges Element in der Erschaffung ihrer Zugehörigkeit, aber gleichzeitig kann ihre Freundin nicht als ein wichtigeres Element als ihre Familie betrachtet werden. Aufgrund dessen, ist es nicht möglich zu fragen, wo oder wem sich Madina am *meisten* zugehörig fühlt (vgl. Hille 2018: 15), sondern eher a) ob sie sich überhaupt zugehörig fühlt und b) inwiefern sie sich in unterschiedlichen Räumen oder bei unterschiedlichen Personen zugehörig fühlt. Im Endeffekt ist es ihre Navigation zwischen den multiplen Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeitsräumen, die als Puzzlestücke einer größeren, gemeinsamen Zugehörigkeit fungieren und ihr erlauben, für sich eine ‚neue‘ Zugehörigkeit zu konstruieren.

### 3.2 Resümee

Die Untersuchung des Romans und der Geschichte von Madina zeigt, dass die Erschaffung einer neuen Zugehörigkeit zwar schwierig, herausfordernd und schmerzhaft, aber trotzdem möglich ist. In Madinas Fall trifft das auch darauf zu, wenn man sich in einem Zwischenraum befindet und noch nicht wirklich an dem neuen Ort angekommen ist. Der Schwebezustand, in dem Madina sich durchgehend im Roman als Seilentänzerin zwischen ihren Welten befindet, dient als Beweis dafür, dass die geographische Lage nicht einen Einfluss auf die Erschaffung von Zugehörigkeit haben muss. Es sind vielmehr die sozialen Räume und die Beziehungen zu den Menschen in diesen Räumen, die entweder fördernd oder hemmend wirken können. Die unterschiedlichen Dimensionen und Regimes von Zugehörigkeit, in Kombination mit der Ortlosigkeit und der Fremdheit, die Madina und ihre Familie im neuen Land erfahren, wirken alle unterschiedlich auf Madinas Zugehörigkeit ein. Ein Element, das einerseits zu ihrer Zugehörigkeit beiträgt, kann andererseits in einem anderen Kontext auch negativ wirken. Diese ambivalenten Wirkungen, die sich gegenseitig beeinflussen, betonen die Ungreifbarkeit von Zugehörigkeit und die Tatsache, dass die Erschaffung von Zugehörigkeit ein sehr subjektiver und persönlicher Prozess ist.

Das letzte Kapitel hat zur Folge, dass das Ende des Romans als offen betrachtet werden muss. Es erlaubt den Lesern die Möglichkeit, dass jeder für sich selbst entscheiden kann, ob es Madina letztendlich gelungen ist, sich eine neue Zugehörigkeit zu erschaffen und wenn ja, inwiefern sie sich zu den unterschiedlichen Räumen zugehörig fühlt. Meiner Meinung nach haben Madinas Erfahrungen und persönliche Entwicklung dazu geführt, dass sie trotz des Dazwischenseins eine neue Zugehörigkeit erschaffen konnte und dadurch auch Selbstvertrauen gewann (vgl. Pfaff-Czarnecka 2013: 23). Ihre letzten Worte, „Ich werde dableiben“ (DI: 255) lassen die Interpretation offen. Sie können implizieren, dass sie sich noch nicht völlig zugehörig fühlt im neuen Land, aber dass ihr Zugehörigkeitsgefühl trotzdem stark genug geworden ist um sich zu entscheiden, im neuen Land zu bleiben während ihr Vater in die Heimat zurückkehrt. Madina erkennt, dass sie bessere Chancen für ihre Zukunft in dem neuen Land als in ihrer Heimat hat. Im Vergleich zu ihrem Vater,

Eli, hat Madina es unbedingt geschafft. Mithilfe des Erlernens der deutschen Sprache, der Unterstützung ihrer Freundin Laura und des Vertrauens ihrer Mutter und Tante Amina, ist sie ermutigt eine neue Heimat in der Fremde zu schaffen. Die Hilfe und Unterstützung von einigen Lehrkräften an ihrer Schule (wie Frau King, die Deutschlehrerin und Frau Wischmann, die vermutlich eine Sozialarbeiterin ist) haben auch dazu beigetragen, Madinas Selbstvertrauen und somit ihre Zugehörigkeit zu stärken. Diese Elemente, die zu der Erschaffung von Madinas Zugehörigkeit beitragen, sind alle auch frei von jeglichen geographischen Einschränkungen. Der einzige narrativ bedeutende und ausgeschmückte Ort ist der Wald ihrer Träume, ein Märchenort. Es wird daher klar, dass es möglich ist eine neue Zugehörigkeit ungeachtet der geographischen Lage zu erschaffen, denn bis zum Ende des Romans haben Madina und ihre Familie den Asylbescheid noch nicht bekommen. Der ganze Prozess ist zwar vorangekommen, aber offiziell befindet sich die Familie trotzdem noch in dem Zwischenraum zwischen Abfahren und Ankommen.

Unabhängig davon, wie das Ende des Romans von den Lesern interpretiert wird, ist trotzdem aus der Untersuchung deutlich geworden, dass die Erschaffung von Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit möglich ist. Madina dient als Beweis dafür, dass die Herausforderungen einer Erschaffung von Zugehörigkeit nach einer Entwurzelung aus der Heimat schwierig und schmerzhaft sind, doch erhält man dadurch eine Chance, Grenzen zu überschreiten und sich neu zu verorten (Pfaff-Czarnecka 2012: 104). Inwiefern die Erschaffung der Zugehörigkeit vollzogen wird, hängt von jedem Individuum ab. Auch inwiefern man sich in welchen Zugehörigkeits- oder Zusammengehörigkeitsräumen zugehörig fühlt, ist eine persönliche Angelegenheit. Madinas Beispiel ist nur eines von vielen, eine Geschichte aus einer persönlichen Perspektive. Es ist diese Individualität der Erfahrung und der Erschaffung von Zugehörigkeit die, zusammen mit der universalen Anwendbarkeit der Geschichte, den Roman zum geeigneten Text für den Einsatz im Deutschunterricht macht. Mit ihren narrativen Verfahren kreiert Rabinowich eine fiktionale Welt, die aber als ein ästhetisch organisiertes Geschichts- und Raummodell fungiert, um dem Text ein Realitätsgefühl zu verleihen (Nünning 2009: 43). Sie stellt mit ihrem Text nicht nur einen Bezug zu realen Ereignissen der gegenwärtigen Gesellschaft her, sondern macht den Roman mit diesen Realitätsbezügen auch relevant und authentisch für die Zeit, in der das Geschehen sich abspielt (vgl. Baßler 2008: 144). Gleichzeitig trägt der Kontext der Ortlosigkeit im Roman dazu bei, die Geschichte universal anwendbar und für Leser in der ganzen Welt zugänglich zu machen, weil die Geschehen nicht geographisch eingeschränkt sind. Die fiktive Wiedergabe von Madinas Herausforderungen und Erfahrungen in einer neuen, fremden Umgebung bietet den Lesern sowohl einen Identifikationsbereich als auch eine Chance, ihre eigene Situation kritisch zu reflektieren. Von diesen universal zugänglichen Identifikationsbereichen ausgehend, kann argumentiert werden, dass der Roman sein Ziel erreicht hat: Die Autorin hatte sich gewünscht, dass Jugendliche, die sich in

ähnlichen Situationen wie Madina befinden, den Roman lesen und Hoffnung daraus schöpfen können (vgl. Wagener 2018). Der Roman kann auch für Leser, die sich nicht in ähnlichen Situationen wie Madina befinden, Reflexionsräume öffnen, damit sie Einsicht in das Leben und die Gefühle von jemandem bekommen können, der solche Erfahrungen erlebt hat. *Dazwischen: Ich* kann also einerseits als Symbol der Hoffnung funktionieren und andererseits einen Beitrag zu der Respektierung und Akzeptanz des Fremden, oder mindestens zu der Sensibilisierung für den Umgang mit Fremden bzw. Neulingen, leisten.

#### 4. Didaktisierung des Romans

*Literarische Texte erlauben [...] über den ‚Umweg‘ der Fiktion, vielfältige Wirklichkeitsbezüge.*

- Hille (2014: 19)

Der Fokus dieser Arbeit liegt zwar nicht auf der Didaktik, jedoch bietet die folgende Didaktisierung des Romans einen Anknüpfungspunkt zwischen dem Roman als Untersuchungsgegenstand und dem DaF-Unterrichtskontext in Südafrika, im Kontext von Zugehörigkeit. An südafrikanischen Schulen steht das Erlernen der **Sprache** ‚Deutsch als Fremdsprache‘ meistens im Mittelpunkt, mit weniger Beachtung der Landeskunde und Literatur. Im Vergleich dazu liegt der Fokus an südafrikanischen Hochschulen nicht nur auf dem Erlernen der Sprache, sondern auch auf dem Studieren von Literatur. Die Einbeziehung von Literatur, insbesondere im Hochschulkontext, wird als wesentlicher Teil des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache betrachtet (vgl. Maltzan 2014: 87). Wenn das Studieren von Literatur an Universitäten dazu beiträgt, sich mit den „kulturellen, historischen, politischen und sozialen Gegebenheiten der deutschsprachigen Länder“ auseinander zu setzen, und dadurch auch die Möglichkeit bietet, diese Gegebenheiten im eigenen Land zu reflektieren (ebd.: 90), dann kann argumentiert werden, dass es vorteilhaft wäre, das Studieren von Literatur schon in der Schule in geringem Maße einzubeziehen.

Eine wichtige Frage, hinsichtlich der Relevanz von Literatur im Fach Deutsch wird von Annas in seinem Artikel zur Auswahl von literarischen Texten für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika aufgeworfen, und lautet: „Was hat die Welt, von der wir lesen, eigentlich mit der Welt zu tun, in der wir leben?“ (Annas 2014: 97). Als Teil der Antwort betont Annas, dass das Fach Deutsch im südafrikanischen Kontext eine Relevanz für den eigenen Kontinent haben soll (ebd.: 98). Der Umgang mit einem literarischen Text im Fremdsprachenunterricht an der Universität, aber auch an der Schule, soll somit einen wesentlichen Zweck haben und nicht nur um der Literatur willen studiert werden. Die Relevanz bzw. der Zweck des Studierens von Literatur wird von dem Argument unterlegt, dass „[d]urch Lernen wird das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur Welt verändert“ (Schier 2014: 52), denn das Studieren von Literatur kann als eine Art ästhetisches Lernen betrachtet werden, weil es Reflexionsräume zum kritischen Nachdenken öffnet (vgl. Hofmann 2006: 14). Die Auseinandersetzung mit einer Thematik soll nicht nur einen Deutschlandbezug darstellen, sondern auch die Schüler befähigen, das Thema im Kontext ihres eigenen Lebens zu reflektieren, um somit die Relevanz für die Situation im eigenen Land, hier Südafrika, zu bedenken (vgl. Wiese 2017: 3). Literarische Texte sind daher nicht nur für das Fach Deutsch als Fremdsprache relevant, sondern auch für das eigene Land dadurch, dass sie Einsicht „in mögliche Lebensmuster“ bieten und „Welten, Handlungen [zeigen,] die uns anregen, sensibler machen und bewusstseinsbildend wirken“ (Schier 2014: 53).



Ausgehend davon eignet sich Rabinowichs Roman *Dazwischen: Ich* als Text zur Einführung von Literatur im DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen, da es nicht nur ein literarischer Text ist, sondern auch für Südafrika relevante kulturwissenschaftliche Themen – Migration, Flucht, Zugehörigkeit, das Fremde – zur Diskussion stellt. Der Roman hat auf diese Weise eine doppelte Funktion, um sowohl Literatur und Landeskunde in den DaF-Unterricht miteinzubeziehen und zugleich gängige Diskurse sichtbar zu machen. Die Erweiterung dieser Arbeit durch eine Didaktisierung des Romans von Rabinowich bietet eine Möglichkeit, diese Hypothese zu erproben und zu beobachten, wie der Roman und das Thema Zugehörigkeit im Unterricht umgesetzt werden können. Es sollte beachtet werden, dass die vorgenommene Didaktisierung nur ein anfänglicher Versuch ist, den Roman als literarische Lektüre für Lernende zugänglich zu machen. Zukünftige Didaktisierungsvorschläge und Unterrichtsentwürfe können auch in Kombination mit anderen Texten und im Hochschulkontext durchgeführt werden. Die Probestunden wurden an der Tygerberg High School in der Provinz Westkap mit den Schülern einer Klasse 10-Gruppe, mit einem Sprachniveau von A1-A2, durchgeführt<sup>17</sup>. Eine Didaktisierung erfordert Grundlagen einer didaktischen Theorie, die die Vorbereitung für und die Vorgehensweise im Unterricht bestimmt. In dieser Arbeit wird das Modell Didaktische Analyse der Fernstudieneinheit 18 *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen* (Bimmel/Kast/ Neuner 2003: 29-128) für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden benutzt<sup>18</sup>.

#### 4.1 Klafkis Modell Didaktische Analyse

Das Modell Didaktische Analyse – oft abgekürzt als Modell DA – wurde 1962 von dem Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki geprägt und „beschreibt die Planungskriterien für einen didaktisch begründeten Unterricht“ (Bimmel/Kast/Neuner 2003: 29). Das Modell mag zwar schon älter sein, jedoch erweist es sich immer noch als aktuell, weil Unterrichtsstunden heute weiterhin anhand eines didaktischen Lernziels geplant und vorbereitet werden. Klafkis Modell DA kann für alle Unterrichtsvorbereitungen angewandt werden, jedoch hat Gerard Westhoff (1981; 1987) Klafkis Modell spezifisch für den Fremdsprachenunterricht angepasst (vgl. ebd.). Das Modell DA, auf das sich diese Arbeit stützt, orientiert sich an der Bearbeitung Westhoffs und eignet sich daher für die Vorbereitung einiger Stunden des Fremdsprachenunterrichts.

<sup>17</sup> Es war geplant die Unterrichtssequenz auch mit den Klassen 11- und 12-Gruppen auszuprobieren. Jedoch konnte nur mit der Klasse 10-Gruppe gearbeitet werden, weil die Klassen 11 und 12 wegen einer begrenzten Anzahl Schulstunden im dritten Quartal nicht ausreichend Zeit für die Probestunden zur Verfügung hatten.

<sup>18</sup> Die systematische Darstellung des Unterrichts – wie die Vorbereitung, Lernziele, Lernaktivitäten, Lernphasen, Grammatik, Übungen und Hausaufgaben – nach dem Modell DA wird im Kapitel 2 der Fernstudieneinheit erläutert.

#### 4.1.1 6 Schritte des Modells DA

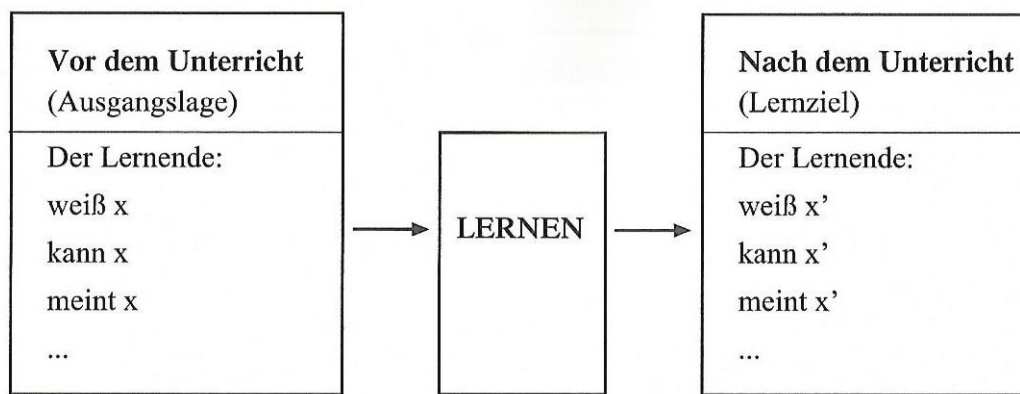
Das Modell DA stützt sich auf 6 Schritte bzw. Fragen, die während der Vorbereitung beantwortet werden sollen und die jeweils in den vier vorgeschlagenen Lernphasen (siehe 4.1.2) einer Unterrichtsstunde vorkommen. Die 6 Schritte und ihre entsprechenden Fragen sind:

- 1) Lernziele: Was sollen die Schüler lernen? (ebd.: 30)
- 2) Lernaktivitäten: Was sollen die Schüler tun? (ebd.: 41)
- 3) Sozialformen: Arbeiten die Schüler individuell, in Gruppen oder...? (ebd.: 43)
- 4) Material: Mit welchem Material (z.B. Text, Arbeitsblatt, Hörtext, Foto, Aufgabe) wird gearbeitet? (ebd.: 45)
- 5) Medien/Hilfsmittel: Welche Medien/Hilfsmittel (z.B. Rekorder, Bücher, Karten, Folien) braucht der Lehrer/die Lehrerin? (ebd.: 51)
- 6) Rolle der Lehrerin/des Lehrers: Was muss der Lehrer/die Lehrerin in der Stunde tun? (ebd.: 52)

Im Kern aller Vorbereitungen liegt aber die Frage nach dem **Lernziel** bzw. was die Schüler lernen sollen. Ein Lernziel ist das erste Schritt des Modells DA. Es bezieht sich auf „bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden“ (ebd.: 30) und kann drei Lernzielbereiche (vgl. ebd.: 32) umfassen, nämlich:

- Kenntnisse: Die Schüler wissen etwas, was sie vorher nicht wussten.
- Fertigkeiten: Die Schüler können etwas, was sie vorher nicht konnten.
- Haltungen: Die Schüler fühlen, finden, denken oder wollen etwas, was sie vorher nicht fühlten, fanden, dachten oder wollten.

Das Lernziel bedingt die 5 weiteren Schritte des Modells DA, denn die Lernaktivitäten werden erstellt mit dem Zweck das Lernziel bzw. die Lernziele zu erreichen. Die Sozialformen, das Material und die Medien/Hilfsmittel werden wiederum auf der Grundlage von den Lernaktivitäten bestimmt. Es ist wichtig darauf zu achten, dass das Lernziel auch beeinflusst wird von dem Kontext, in dem die Lernenden sich befinden, und von dem Grund, weswegen die Lernenden Deutsch erlernen wollen (vgl. ebd.: 35). Die Formulierung eines Lernzieles setzt voraus, dass die Ausgangslage des Lernenden bedacht werden muss, um die gewünschte Veränderung im Lernenden anzustreben. Die Ausgangslage eines Lernenden weist auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen hin, die bei dem Lernenden bereits vorhanden sind. Der Zusammenhang zwischen der Ausgangslage und dem Lernziel kann schematisch wie folgt vorgestellt werden:



(Bimmel/Kast/Neuner 2003: 31)

Nachdem das Lernziel formuliert wurde, werden als zweiter Schritt die **Lernaktivitäten** entsprechend ausgewählt durch die Frage, was die Schüler tun sollen um das Lernziel zu erreichen. Lernaktivitäten können u.a. einfaches Zuhören, Hörverstehen, Lesetexte, Fragen stellen und beantworten, Übersetzungen, eine Diskussion führen, Sprachübungen wie Grammatik, mündliche Vorträge usw. einschließen. Wenn das Lernziel z.B. ist, dass die Lernenden ihre Meinungen äußern können sollen, wäre eine Diskussion geeignet als Lernaktivität, da die Schüler ein Thema diskutieren und ihre Gefühle und Ansichten mündlich äußern können. Drittens sollte überlegt werden, welche **Sozialformen** für die Lernaktivitäten geeignet sind bzw. wie die Schüler die Lernaktivitäten ausführen sollen; individuell, zu zweit oder in Gruppen. Eine Diskussion als Lernaktivität setzt z.B. voraus, dass mindestens zwei Schüler an der Aktivität teilnehmen sollen und die entsprechende Sozialform wäre zu zweit oder in einer Gruppe arbeiten, während ein Hörverstehen eher eine Sozialform des individuellen Anhörens im Klassenverband voraussetzt (vgl. ebd.: 44). Die Auswahl der **Materialien**, anhand derer die Schüler die Lernaktivitäten ausführen, umfasst der vierte Schritt des Modells DA. Das Material kann als ein Instrument das Lernziel zu erreichen, betrachtet werden (vgl. ebd.: 49). Wenn das Beispiel eines Hörverstehens als Lernaktivität weitergeführt wird, sind die benötigten Materialien z.B. ein Hörtext/Hörspiel, das die Schüler anhören sollen und anhand dessen die Schüler Fragen beantworten sollen. Die **Medien/Hilfsmittel**, mit denen die Materialien dargeboten werden, ist der fünfte Schritt des Modells DA. Das Beispiel eines Hörverstehens weiterführend, wird der Hörtext (das Material) in der Form einer CD oder Audiodatei mithilfe eines CD-Spielers oder Computers vorgespielt. Die Audiodatei mit dem Hörtext und das Gerät um den Text vorzuspielen sind die Medien/Hilfsmittel. Die Fragen, die die Schüler beantworten sollen, können mittels eines Arbeitsblattes als Medien/Hilfsmittel beantwortet werden. Die Medien/Hilfsmittel dienen als die Träger oder Verstärker der Materialien (vgl. ebd.: 51). Der sechste Schritt ist die **Rolle der Lehrerin/des Lehrers** und laut des Modells DA lautet die Frage für diesen Schritt nicht ‚was soll ich als Lehrer/Lehrerin im Unterricht machen?‘, sondern eher ‚was bleibt mir zu tun nachdem die Stunde, wie nach dem Modell DA geplant, ausgeführt ist?‘ (ebd.: 53). Die Rolle der Lehrerin/des Lehrers in einer Stunde mit einem Hörverstehen als Lernaktivität wäre den Hörtext vorzuspielen, Fragen zur

Wortbedeutung oder zum Verständnis zu beantworten und die Arbeitsblätter zu verteilen. Im Vergleich dazu könnte die Lehrerin/der Lehrer während einer Diskussion auch Wortschatzfragen beantworten, sich im Unterrichtsraum bewegen und Notizen machen, den Lernenden helfen, sie korrigieren und ermutigen. Das Modell DA kann als eine Art Kettenreaktion gesehen werden, weil jeder Schritt und jede Entscheidung die getroffen werden, einen Einfluss auf den nächsten Schritt haben, und die Schritte in einer Wechselbeziehung verkehren.

Zuletzt kann die **Evaluation**, aus der Sicht des Lehrers/der Lehrerin, als siebter, zusätzlicher Schritt gesehen werden. Die Evaluation setzt eine Reflexion nach der Unterrichtssequenz an, um festzustellen ob und inwieweit die Lernziele erreicht wurden. Diese Evaluation kann auch anhand des Schemas von dem Zusammenhang zwischen Ausgangslage und Lernziel dadurch bewertet werden, dass das Schema erneut nach der Unterrichtssequenz ausgefüllt und mit dem ersten Schema aus der Vorbereitung verglichen wird. Auf diese Art und Weise lässt sich optisch feststellen, ob die Lernziele erreicht wurde, oder inwieweit das Lernziel nicht erreicht wurde.

Die Lernziele für die vorgesehenen Probestunden dieser Arbeit werden im nächsten Teil (Kapitel 4.2) eingehend formuliert, während die Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien, Medien/Hilfsmittel und Rolle des Lehrers/der Lehrerin bei der Erstellung von den Unterrichtsentwürfen und den Arbeitsblättern (Kapitel 4.3) dargestellt werden. Die Evaluation wird nach der Ausführung der Unterrichtssequenz an der Tygerberg High School in Kapitel 4.4 ausgewertet.

#### 4.1.2 Die Lernphasen

In der Fernstudieneinheit 18 von Bimmel, Kast und Neuner (2003) wird vorgeschlagen, die Unterrichtsstunde in vier unterschiedliche Phasen zu gliedern, in denen die Lernprozesse angeregt werden. Diese vier Phasen sind 1) Einführung, 2) Präsentation, 3) Semantisierung und 4) Üben (vgl. ebd.: 58), und beziehen sich auch auf das Modell Didaktische Analyse, denn jede der vier Phasen umfasst jeweils die 6 Schritte des Modells DA (vgl. ebd.: 56). Jede der vier Phasen enthält ihr eigenes Lernziel (sowie Lernaktivität, Sozialform, Material, Medien/Hilfsmittel und Rolle der Lehrerin/des Lehrers) damit die vier kleineren Lernziele der Lernphasen zusammen dem allgemeinen Lernziel der Unterrichtsstunde zustreben.

In der ersten Phase, der **Einführung**, wird von dem Lehrer/der Lehrerin versucht die Neugier der Lernenden für das neue Thema zu wecken und sie zum Lernen zu motivieren. Schlüsselwörter werden oft benutzt um den Inhalt in den nächsten Phasen verständlicher zu machen (vgl. ebd.: 58) und die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren. In einer Unterrichtsstunde von 50-60 Minuten, sollte die Einführung ungefähr 5-10 Minuten dauern. In der Phase der **Präsentation** wird das neue

Thema, oft mithilfe eines Textes zum Lesen oder Hören, zum ersten Mal eingeführt. Die Präsentationsphase enthält neue Informationen, die oft anhand von Beispielen dargestellt werden. Während der Präsentation sollten die Lernenden den neuen Inhalt global verstehen können. Es ist natürlich wichtig, dass die Lernenden den neuen Inhalt nicht nur global bzw. auf der Textebene verstehen, sondern auch auf der Wort- und Satzebene (vgl. ebd.: 80). Dieser Übergang vom Globalverständnis zum Detailverständnis wird mit der dritten Phase, der **Semantisierung**, hervorgebracht. Auf der Wort- und Satzebene liegt der Fokus darauf Wörter – und neue Sprachmittel, wenn es sich um Sprachunterricht und Grammatik handelt – zu erkennen und deren Bedeutung aus dem Kontext des Textes erschließen zu können (vgl. ebd.). Das Verständnis von einem Text als Ganzes, also auf der Textebene, ist auch eine wichtige Semantisierungstechnik und kann zusätzliche Aufmerksamkeit verlangen, wenn der Textinhalt von einem Thema handelt, das den Lernenden fremd vorkommen kann (vgl. ebd.: 81), z.B. Jugendherberge in Deutschland. Die letzte Phase, das **Üben**, kann als die wichtigste Phase betrachtet werden, weil die Lernenden in dieser Phase ihre neuen Kenntnisse anwenden, um neue Fertigkeiten festlegen zu können. Daher verlangt diese Phase oft die meiste Zeit einer Unterrichtsstunde.

Das Einüben hängt meistens mit dem Erlernen von neuen Sprachmitteln und Grammatikregeln zusammen – vor allem, weil sich die Fernstudieneinheit von Bimmel, Kast und Neuner auf die Planung von deutschem Sprachunterricht bezieht. Der didaktische Fokus dieser Arbeit liegt aber nicht auf sprachlicher Korrektheit, sondern es wird eher einem landeskundlichen bzw. kulturwissenschaftlichen Thema anhand eines literarischen Textes nachgegangen. Die Übungen, die während der Probenstunden ausgeführt werden sollen (wie Diskussionen und persönliche Reflexion über das Thema) werden eher produktive, offene und inhaltsbezogene Übungen sein, im Vergleich zu stark gesteuerten, reproduktiven, geschlossenen und formorientierten Grammatikübungen, die am Anfang einer Sprachunterrichtsstunde vorkommen (vgl. ebd.: 97). Obwohl der didaktische Fokus und die vorbereitete Unterrichtssequenz auf die Vermittlung von Grammatik verzichten, wurde im Laufe der Unterrichtsstunden trotzdem ständig auf mögliche Fehler (Grammatikfehler und Aussprachefehler) geachtet, um diese zu korrigieren.

#### **4.2 Lernziele: Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen**

Aufgrund der zentralen Rolle des Lernziels in der Vorbereitung eines Unterrichtsentwurfs, werden die Lernziele, die erwartungsmäßig in den Probestunden zu erreichen sind, grundlegend erläutert. Es gibt insgesamt vier Lernziele: ein allgemeines Lernziel, das mit der Unterrichtssequenz zu erreichen ist, und ein tägliches Lernziel für die jeweiligen drei Stunden, aus denen die Unterrichtssequenz besteht. Wichtig ist, dass die Formulierung des Lernziels nicht von dem

Material, z.B. ein Text, beeinflusst wird, sondern das Lernziel bestimmt wie der Text, in diesem Fall der Roman von Rabinowich, eingesetzt wird um die jeweiligen Lernziele zu erreichen.

Wegen der Tatsache, dass die Probestunden die erste Interaktion mit den Klasse 10-Schülern in einem akademischen Kontext sein werden, ist es nicht möglich die Ausgangslage der Schüler einzuschätzen. Da keine Hospitationsstunden gemacht wurden und die Ausgangslage der Schüler nicht vorher mit der Lehrkraft besprochen wurde, wäre es in diesem Fall höchstens möglich ihre Ausgangslage zu erraten. Aus diesem Grund wird das ‚Ausgangslage-Lernziel‘-Schema für die Vorbereitung der Unterrichtssequenz lediglich eine Liste der angestrebten Lernziele sein. Im Verlauf der ersten Unterrichtsstunde mit der Klasse 10, wird dann versucht die Ausgangslage der Schüler so getreu wie möglich zu notieren um ihre Ausgangslage nachträglich in das Schema einzutragen. Die folgenden Lernziele wurden formuliert, beruhend auf der Vorstellung, dass die Schüler wenig Vorwissen über die Themen Zugehörigkeit und Migration haben, und Literatur nicht als eine ästhetische Darstellung der Wirklichkeit betrachten. Das allgemeine, allumfassende Lernziel für die Unterrichtssequenz, bestehend aus drei separaten Unterrichtsstunden, ist nicht nur, die Schüler dazu zu befähigen mithilfe eines literarischen Textes aus dem deutschsprachigen Raum Bezüge zu der Realität und ihrem eigenen Land zu erstellen, sondern auch um die Schüler dazu zu animieren über das Thema Zugehörigkeit – im Allgemeinen und im eigenen Land – zu diskutieren und kritisch nachzudenken. Dieses **allgemeine Lernziel** kann anhand der drei Lernzielbereiche folgendermaßen schematisch (ohne Ausgangslage) vorgestellt werden:

<b>Lernzielbereiche</b>	<b>Lernziel: Die Schüler...</b>
<u>Kenntnisse:</u>	... sollen wissen, dass Zugehörigkeit ein aktuelles, umstrittenes Thema ist und, dass Literatur einen fiktiven Einblick in die Wirklichkeit geben kann.
<u>Fertigkeiten:</u>	... sollen mit dem Text als Anregung das Thema Zugehörigkeit im Text und im eigenen Land kritisch reflektieren und diskutieren sowie auch ihre Meinungen dazu äußern können.
<u>Haltungen:</u>	... sollen sich sicher fühlen, ihre Meinungen zum Thema Migration, Flucht und Zugehörigkeit zu äußern.  ... sollen finden, dass sie durch die Auseinandersetzung mit Literatur kulturelles Wissen gewinnen können.  ... sollen mehr Texte lesen wollen, um „über den ‚Umweg‘ der Fiktion“ (Hille 2014: 19) mehrere Einsichten in kulturelles,



	politisches, historisches und soziales Weltgeschehen zu bekommen.
--	---

Diese Lernziele aus allen drei Lernzielbereichen beziehen sich auf das allgemeine Lernziel für die ganze Unterrichtssequenz. Die geplante Unterrichtssequenz wird über drei Tage unterrichtet und eine Unterrichtsstunde wird pro Tag stattfinden. Das allgemeine, allumfassende Lernziel wird deshalb über die drei Unterrichtsstunden verteilt. Die erste Unterrichtsstunde dient natürlich als eine Einführung für die Unterrichtssequenz und am ersten Tag ist das Lernziel, den Schülern zu zeigen, und sie vielleicht zu überzeugen, dass Literatur, und so auch der Roman *Dazwischen: Ich*, als Werkzeug dienen kann, um kulturelles Wissen zu gewinnen, da Literatur die Realität auf eine fiktive und ästhetische Art und Weise reproduziert und repräsentiert. Am zweiten Tag, wird die Unterrichtsstunde sich eher einem kulturwissenschaftlichen Ansatz folgen und das Thema Zugehörigkeit in den Blick nehmen. Das Lernziel ist, das Thema Zugehörigkeit im Roman vorzustellen und die Kenntnisse der Schüler über Zugehörigkeit zu erweitern. Die Schüler sollen auch ihre Meinungen zu Zugehörigkeit im Text äußern können. Als Abschluss der Unterrichtssequenz ist das Lernziel in der dritten Unterrichtsstunde, die Kenntnisse, die die Schüler in den letzten zwei Unterrichtsstunden erworben haben, zu verknüpfen und mithilfe von kritischem Nachdenken auf ihre eigene Situation im eigenen Land übertragen zu können. Die Schüler sollten daher das Thema Zugehörigkeit nicht nur im Kontext des Romans reflektieren, sondern auch in der aktuellen Realität des eigenen Landes, Südafrika. Außerdem sollen die Schüler sich auch sicher fühlen ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im Kontext des eigenen Landes zu äußern. Diese Übertragung von Wissen bzw. Fertigkeiten soll die Vorstellung, dass Literatur als ästhetische, fiktive Darstellung der Realität betrachtet werden kann, für die Schüler belegen.

Das allgemeine Lernziel und die jeweiligen täglichen Lernziele werden im nächsten Teil mit den Lernaktivitäten, Sozialformen, Medien/Hilfsmitteln und der Rolle der Lehrerin/des Lehrers in Form von Unterrichtsentwürfen ergänzt.

#### **4.3 Unterrichtsentwürfe und Arbeitsblätter**

Die Vorbereitung von der Unterrichtssequenz und den einzelnen Stunden wird in Anlehnung an das Modell Didaktische Analyse mit Unterteilung in die vier Lernphasen pro Unterrichtsstunde erarbeitet. Es ist wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass wegen des kulturwissenschaftlichen und literarischen Fokus dieser Arbeit, die Phasen der Semantisierung und des Übens nicht dem Ablauf eines Sprachunterrichts folgen bzw. es werden keine neuen Redemittel oder Grammatikregeln festgelegt und eingeübt. Stattdessen sollen die Schüler in der Phase der Semantisierung mehrere Informationen zu dem Thema, das in der Einführung und Präsentation dargestellt wurde, bekommen und dementsprechend in der Phase des Übens ihre neuen Kenntnisse in



Form von Diskussionen und kritischen Betrachtungen ‚einüben‘. Der geplante Vorgang für jede Unterrichtsstunde wird als Nächstes beschrieben und die Unterrichtsentwürfe in Tabellenform sind in Addenda B bis D vorzufinden. Danach wird der Inhalt der Arbeitsblätter kurz geschildert und die Selektion der gewählten Textpassagen aus dem Roman erläutert.

#### 4.3.1 Unterrichtsentwurf 1

In der Einführung am ersten Tag wird davon ausgegangen, dass die Schüler sich schon mit Literatur im Schulkontext auseinandergesetzt haben, insofern Literatur in den Pflichtfächern Afrikaans und Englisch einen Teil des Curriculums ausmacht. Es ist daher nicht das erste Mal, dass die Schüler mit Literatur arbeiten, und das Ziel der Einführung ist nur, ihre Vorkenntnisse von Literatur zu aktivieren. Das Thema Literatur wird eingeführt dadurch, dass die Lehrerin<sup>19</sup> Fragen zum Thema stellt, wie z.B. ‚was ist Literatur?‘ oder ‚wozu braucht man Literatur?‘ und wiederum mögliche Fragen von den Schülern beantwortet. Nachdem die Schüler ihre Ideen und Meinungen zur Literatur dargestellt haben, verteilt die Lehrerin ein Arbeitsblatt mit einer Definition und den Gattungen von Literatur. Auf diesem Arbeitsblatt können die Schüler einige Beispiele von jeder Gattung eintragen. Die Lernaktivität ist in diesem Fall das Zusammentragen und die Ergänzung von vorhandener Kenntnis in Form vom Frontalunterricht und von Fragen im Plenum. Als Hilfsmittel wird die Tafel/das Whiteboard im Klassenraum benutzt, um einige Informationen an die Tafel zu schreiben bevor die Schüler das Arbeitsblatt ausfüllen. Eine Definition von Literatur und weitere Informationen zum Thema sind das Material für die Einführungsphase, das mithilfe von einem Arbeitsblatt an die Schüler ausgeteilt wird.

Zunächst wird den Schülern der Roman vorgestellt, als Übergang in die Präsentationsphase. Die Lehrerin zeigt eine Kopie des Romans und fragt die Schüler, was sie von dem Roman erwarten und wovon er handeln könnte, wenn sie sich nur den Titel anschauen. Danach werden einige Informationen zu der Autorin sowie eine Kopie von dem Klappentext des Romans mittels eines Arbeitsblattes ausgeteilt. Die Lernaktivität in dieser Phase ist also das Fragen und Beantworten von Fragen im Plenum. Der Roman, sein Klappentext und Informationen zur Autorin sind die Materialien, die mittels Arbeitsblätter (Hilfsmittel) verteilt werden. Nachdem die Schüler den Klappentext gelesen und eventuell Fragen gestellt haben, sollen sie Themen vorschlagen, die sie im Roman vermuten. Die Lehrerin schreibt die Vorschläge an die Tafel/das Whiteboard und ergänzt die Liste letztendlich mit weiteren Themen, die vielleicht nicht von den Schülern genannt wurden. Die Schüler haben auch die Möglichkeit, die Themen auf ihrem Arbeitsblatt zu notieren.

---

<sup>19</sup> In dem Kapitel 4.3 wird nur noch der Begriff ‚die Lehrerin‘ verwendet, weil es sich spezifisch auf die Autorin bezieht, die diese Unterrichtsstunden anbietet, und nicht mehr auf eine Lehrkraft im Allgemeinen.

In der Phase der Semantisierung wird mit den vorgeschlagenen Themen weiter gearbeitet. Die Lehrerin identifiziert alle Themen die als ‚kulturwissenschaftliche‘ Themen betrachtet werden können und erklärt auf diese Art und Weise nochmals, dass kulturelles Wissen mithilfe von Literatur dargestellt und gelernt werden kann. An dieser Stelle erklärt die Lehrerin auch anhand einer einfachen Definition, was mit ‚Kultur‘ gemeint wird. Aus all den genannten Themen dient Zugehörigkeit als Brennpunkt und wird benutzt, um das Basiswissen für die zweite Unterrichtsstunde darzulegen. Die Lehrerin fragt die Schüler nach der Bedeutung und Beispielen von Zugehörigkeit, so wie die Schüler es sich vorstellen, und ergänzt die Liste mit weiteren Beispielen (falls nötig) und einer Definition von Zugehörigkeit. Die Lehrerin weist auch darauf hin, dass Zugehörigkeit ein wichtiges Thema im Roman ist. Diese Phase wird abgeschlossen mit einem weiteren Hinweis darauf, dass solche Themen, wie Zugehörigkeit, in Literatur uns eine fiktive Perspektive für die Realität bieten.

In der letzten Phase (Üben) sollen die Schüler mithilfe des Romans selber erkennen, dass Literatur als eine fiktive Darstellung realer Gegebenheiten gesehen werden kann. Die Lehrerin verteilt einen Textauszug (Material) aus dem Roman, den die Schüler in Gruppen (Sozialform) lesen und untersuchen sollen. Als Lernaktivität sollen die Gruppen einige Textstellen in dem Auszug markieren, die sie als ‚fiktive Realität‘ erkennen können. Die Lehrerin bewegt sich während der Aktivität im Klassenraum und unterstützt die Schüler wo nötig. Anschließend werden die markierten Textstellen im Plenum zusammengetragen und diskutiert, und die entsprechenden Seitenzahlen der Textstellen können während der Diskussion an die Tafel/das Whiteboard geschrieben werden. Aus der Diskussion sollte klar werden, ob die Schüler die These ‚Literatur als Darstellung realer Gegebenheiten und fiktiver Einblick in die Realität‘ verstehen und ob sie zustimmen oder nicht.

Zum Schluss verteilt die Lehrerin Kopien der Textpassagen, die die Schüler für die zweite Unterrichtsstunde lesen sollen (siehe Addendum B für den Unterrichtsentwurf 1 in Tabellenform).

#### **4.3.2 Unterrichtsentwurf 2**

In der zweiten Unterrichtsstunde werden die Textauszüge (Material), die die Schüler als Hausaufgabe lesen mussten, im Plenum (Sozialform) diskutiert. Die Schüler sollen berichten, was sie gelesen haben und es sollte klar werden, ob sie ein Globalverständnis von den Textauszügen haben. Als weitere Lernaktivität fragt die Lehrerin die Schüler, ob sie der Meinung sind, dass Zugehörigkeit eine wichtige Rolle im Roman spielt, und was ihrer Meinung nach das Hauptthema des Romans sei. Die Schüler können während der Einführung Notizen auf ihren Kopien der Textauszüge (Medien/Hilfsmittel) machen, während die Lehrerin die Antworten und Meinungen der Schüler an die Tafel/das Whiteboard schreibt. Als letzter Punkt und Übergang in die

Präsentationsphase, erwähnt die Lehrerin nochmals, dass Zugehörigkeit eines der Hauptthemen im Roman ist.

Die Lehrerin stellt in der Präsentationsphase neue Informationen vor, nämlich die kulturellen Deutungsmuster. Die Lehrerin erklärt zuerst, dass Zugehörigkeit von verschiedenen ‚Elementen‘ beeinflusst wird und gibt ein paar Beispiele. Anschließend wird erklärt, dass diese Einflüsse kulturelle Deutungsmuster genannt werden und die Lehrerin schreibt die wichtigsten Deutungsmuster an die Tafel/das Whiteboard. Es ist wichtig zu beachten, dass das Sprachniveau der Schüler nur von A1 bis A2 reicht<sup>20</sup>. Aus diesem Grund werden die kulturellen Deutungsmuster so einfach wie möglich präsentiert. Die erste Lernaktivität geschieht somit in Form vom Frontalunterricht, aber die anschließende Lernaktivität wird zu zweit oder in kleineren Gruppen (Sozialform) ausgeführt. Die Lehrerin verteilt die Arbeitsblätter (Medien/Hilfsmittel), auf denen eine Definition sowie einige Beispiele von den kulturellen Deutungsmustern sind (Material), und erklärt, dass die Schüler in ihren Gruppen diskutieren und entscheiden sollen, welche von den Deutungsmustern am ‚wichtigsten‘ sind und den größten Einfluss auf Zugehörigkeit haben. Die Gruppen tragen dann anschließend ihre Meinungen im Plenum vor.

In der Phase der Semantisierung wird dann mit den Textauszügen (Material) weitergearbeitet. Die Lehrerin erwähnt, dass u.a. auch Migration und Flucht im Zusammenhang mit Zugehörigkeit wichtige Themen im Roman sind. Die Schüler sollen sich daher zu zweit oder in kleineren Gruppen (Sozialform) mit diesen drei Themen auseinandersetzen und auf ihren Kopien der Textauszüge (Medien/Hilfsmittel) die Textstellen markieren, in denen diese Themen vorhanden sind (Lernaktivität). Die Lehrerin bietet den Schülern durchgehend Unterstützung und Hilfe wenn nötig. Anschließend werden die markierten Textstellen im Plenum zusammengetragen, während die Lehrerin die Seitenzahlen an die Tafel/das Whiteboard schreibt und letztendlich die Liste, womöglich, mit weiteren Textstellen ergänzt.

Die Lernaktivität der Übungsphase bedingt eine nähere Untersuchung der Textpassagen, die schon in der Phase der Semantisierung benutzt wurden. Die Schüler sollen sich jetzt nur noch mit dem Thema Zugehörigkeit auseinandersetzen, und zwar mit Bezug auf die kulturellen Deutungsmuster. In den gleichen Gruppen wie in der Semantisierungsphase (Sozialform: zu zweit oder in kleineren Gruppen), sollen die Schüler sich die Textstellen, die sie als Zugehörigkeit markiert haben, nochmals anschauen und untersuchen, welche Deutungsmuster in den jeweiligen Textstellen vorkommen und wie sie Zugehörigkeit beeinflussen (Lernaktivität). Danach werden die

---

<sup>20</sup> Das Sprachniveau hätte bis B1 gereicht, wenn die Unterrichtssequenz auch mit der Klasse 12-Gruppe durchgeführt würde. Die Begriffe, Arbeitsblätter und Lernaktivitäten wurden jedoch dem Sprachniveau A1-A2 entsprechend vorbereitet.

Gruppen ihre Ergebnisse und Meinungen dazu im Plenum berichten. Die Lehrerin bietet ständig Unterstützung und stellt entsprechend Fragen, um die Diskussion weiter anzuregen.

Am Ende der zweiten Unterrichtsstunde teilt die Lehrerin die Kopien der letzten Textpassagen aus, die die Schüler in Vorbereitung auf die letzte Unterrichtsstunde zu Hause lesen sollen (siehe Addendum C für den Unterrichtsentwurf 2 in Tabellenform).

#### **4.3.3 Unterrichtsentwurf 3**

Die Einführungsphase am letzten Tag beschäftigt sich mit einer Zusammenfassung des Romans (so wie abgeleitet und verstanden aus den gelesenen Textauszügen) um sicher zu stellen, dass die Schüler den Roman global verstehen und die Ereignisse aus den Textpassagen auch im Kontext, auf der Textebene, verstehen. Die Lehrerin stellt Fragen zu dem Inhalt der neuen Textpassagen (Material), die die Schüler als Hausaufgaben lesen mussten und beantwortet Verständnisfragen. Danach werden die Eindrücke der Schüler zu dem Roman im Plenum (Sozialform) gesammelt wie z.B. ob ihre Erwartungen an den Roman erfüllt wurden und, ob ihre Eindrücke sich im Laufe der Untersuchung geändert haben (Lernaktivität). Als Abschluss der Einführung, stellt die Lehrerin die Schüler nochmals eine Frage (aus der Präsentationsphase der ersten Unterrichtsstunde) zu dem Titel des Romans und zwar, ‚worauf kann das Wort ‚dazwischen‘ im Titel sich beziehen?‘.

In der letzten Präsentationsphase der Unterrichtssequenz, sollen die Schüler ihre Kenntnis von Zugehörigkeit, die sie anhand einiger Auszüge des Romans erworben haben, auch in ihr eigenes Leben übertragen. Als Einstieg in die Lernaktivität stellt die Lehrerin zuerst Fragen zur Zugehörigkeit im Roman. Die Schüler sollen erklären und mit Textstellen/Beispielen begründen, ob Zugehörigkeit im Roman ‚erfahren‘ wird oder nicht. Diese Diskussion im Plenum (Sozialform) dient als Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Roman. Zunächst führt die Lehrerin das Thema Zugehörigkeit im eigenen Land ein und fragt die Schüler, ob Zugehörigkeit in Südafrika ein aktuelles Thema ist. Danach erwähnt die Lehrerin einige Beispiele von Zugehörigkeit in Südafrika als ein wichtiges angesagtes Thema, wie z.B. xenophobische Attacken seit dem Jahre 2008 (insbesondere Mai/Juni 2008; vgl. Maltzan 2014: 91), und stellt anregende Fragen (wie z.B. ob die Schüler an andere Beispiele denken können), um die Schüler zum Diskutieren zu motivieren.

Nachdem das Thema Zugehörigkeit in Südafrika mit einer kurzen Diskussion eingeführt wurde, sollen die Schüler in der Phase der Semantisierung das Thema mithilfe ihrer vorhandenen Kenntnisse eingehender diskutieren. Die Schüler sollen also Zugehörigkeit in Südafrika aus der eigenen Perspektive – und vielleicht mit Bezug auf die kulturellen Deutungsmuster aus der zweiten Unterrichtsstunde – im Plenum (Sozialform) besprechen und ihre Meinungen dazu äußern (Lernaktivität). Die Lehrerin kann durchgehend anregende Fragen stellen (wie z.B. ob die Schüler

sich vor dieser Unterrichtssequenz überhaupt Gedanken über Zugehörigkeit gemacht haben und wie sie selber Zugehörigkeit in ihrem eigenen Leben erfahren) und entsprechend auf die Fragen und Antworten der Schüler reagieren um die Diskussion weiter zu führen. Diese Diskussion zur Zugehörigkeit im eigenen Leben und Land dient als Abschluss der Semantisierungsphase.

Die Übungsphase der letzten Unterrichtsstunde wird benutzt, um die ganze Unterrichtssequenz abzuschließen und nochmals zur These ‚Literatur kann als eine ästhetische, fiktive Repräsentation der Wirklichkeit gesehen werden‘ (aus der ersten Unterrichtsstunde) zurückzukehren. Die Lehrerin fragt nochmals die Schüler nach ihren Meinungen, Gedanken und Gefühlen in Bezug auf die These und erlaubt den Schülern ihre Meinungen auch miteinander im Plenum zu diskutieren. Letztendlich soll jede/r Lernende mit einer Begründung erklären, ob sie/er der These zustimmt oder nicht. Die Fragen (siehe Addendum D), die die Lehrerin den Schülern in dieser Abschlussphase stellt, können auch als eine Evaluation der möglichen Änderung in der Haltung der Schüler im Laufe der Unterrichtssequenz dienen. (Siehe Addendum D für den Unterrichtsentwurf 3 in Tabellenform).

Am Ende dieser Unterrichtsstunde wird die Lehrerin auch ein paar Fragen zur generellen Evaluation der Unterrichtssequenz stellen wie z.B. ‚Hat der Roman euch gefallen?‘, ‚Fandet ihr den Roman schwierig zu verstehen?‘, ‚Fandet ihr die Unterrichtssequenz interessant/langweilig?‘ und ‚Glaubt ihr Literatur ist wichtig für den Sprachunterricht? Warum/warum nicht?‘. Obwohl die Antworten der Schüler in dieser Arbeit aus ethisch-rechtlichen Gründen<sup>21</sup> nicht präsentiert werden, werden die Meinungen, Gedanken und Gefühle der Schüler der Lehrerin helfen, um die Unterrichtssequenz angemessen und möglichst objektiv während der Auswertung zu evaluieren.

#### **4.3.4 Arbeitsblätter und ausgewählte Textpassagen**

Die Arbeitsblätter, die in den Unterrichtsstunden ausgeteilt werden, dienen als die Medien/Hilfsmittel, mit denen das Material (Informationen, Definitionen, Textauszüge usw.) den Schülern dargeboten werden. Es gibt insgesamt drei Arbeitsblätter (1a, 1b und 2), die während der Unterrichtssequenz benutzt werden (siehe Addendum E) und die zunächst kurz besprochen werden. Da die Textauszüge aus dem Roman auch Teil des Materials für die Unterrichtsstunden sind, wird die Auswahl der Textauszüge auch in diesem Teil, nach einer Schilderung der Arbeitsblätter, erläutert.

##### Arbeitsblätter 1a und 1b:

Am ersten Tag werden zwei Arbeitsblätter (1a und 1b) im Laufe des Unterrichts eingesetzt. Das erste Arbeitsblatt, 1a, wird in der Einführungsphase benutzt um die Vorkenntnisse der Schüler von

<sup>21</sup> Für ein "ethical clearance" war die Planung des Projekts leider zu kurzfristig.

Literatur zu aktivieren. Auf dem Arbeitsblatt stehen eine einfache Definition von Literatur sowie die drei Gattungen von Literatur. Als Teil der Lernaktivität können die Schüler einige Beispiele von Literatur in jeder Gattung eintragen. Anschließend kann die Lehrerin die Liste auch mit weiteren Beispielen ergänzen. Es gibt auch genügend Platz auf dem Arbeitsblatt, falls die Schüler weitere Notizen machen möchten. Nachdem die Lehrerin den Roman von Rabinowich vorgestellt hat, können die Schüler auch gefragt werden, zu welcher Gattung der Roman gehört.

Die Vorstellung des Romans dient als Übergang in die Präsentationsphase, während der das zweite Arbeitsblatt, 1b, ausgeteilt wird. Auf diesem Arbeitsblatt können die Schüler einige Informationen zur Autorin sowie den Klappentext des Romans lesen. Die Lehrerin führt die Vorstellung des Romans weiter mit einer kurzen Beschreibung der Autorin. Nachdem die Schüler den Klappentext gelesen haben, sollen sie erklären, wovon der Roman ihrer Meinung nach vermutlich handelt und welche Themen möglicherweise im Roman angesprochen werden. Diese Themen können auf dem Arbeitsblatt eingetragen werden und können u.a. Identität, Familie, Freunde, Herkunft, Liebe, Fremdheit, Zugehörigkeit, Religion, Schule, das Erwachsenwerden einschließen. Diese Themen werden auch in der Phase der Semantisierung weiter benutzt, wenn die Lehrerin den Fokus auf ‚kulturelle‘ Themen lenkt. An dieser Stelle wird die Lehrerin erwähnen, dass ‚Kultur‘ ein sehr umstrittenes Thema ist und, dass es mehr als 150 Kulturbegriffe gibt (vgl. Ort 2008: 23). Aus diesem Grund wird die Lehrerin anhand einer sehr einfachen Definition erklären, was genau mit Kultur gemeint wird. Diese Definition können die Schüler auch auf dem Arbeitsblatt nachlesen. Die letzte Information auf dem Arbeitsblatt 1b ist die Definition von Zugehörigkeit, die die Lehrerin erklären wird, nachdem sie erwähnt hat, dass Zugehörigkeit als Thema im Roman angesprochen wird. Anhand dieser Definition werden die Schüler auch nach ihren Meinungen und persönlichen Beispielen von Zugehörigkeit gefragt. Auf der Rückseite vom Arbeitsblatt 1b finden die Schüler eine Wortliste mit Übersetzungen von unbekannten Wörtern sowie noch Platz für weitere Notizen.

In der Übungsphase am ersten Tag werden keine weiteren Arbeitsblätter verwendet, außer wenn die Schüler Notizen auf die Arbeitsblätter machen wollen, denn in dieser Phase werden Kopien des ersten Textauszuges (Textauszug A) an die Schüler ausgeteilt. Textauszug A sowie Textauszug B – den die Schüler als Hausaufgabe lesen sollen – wird weiter unten besprochen (siehe Textauszug A und B unten).

### Arbeitsblatt 2:

Am zweiten Tag der Unterrichtssequenz wird in der Einführungsphase nur mit dem Textauszug B gearbeitet (siehe unten). Das zweite Arbeitsblatt wird erst in der Präsentationsphase ausgeteilt,



nachdem die Lehrerin erklärt hat, dass Zugehörigkeit von verschiedenen Elementen, die als kulturelle Deutungsmuster bezeichnet werden können, beeinflusst wird. Die kulturellen Deutungsmuster werden in einer vereinfachten Version dargestellt und erklärt, weil das Sprachniveau der Schüler nur von A1 bis A2 reicht und die originale Definition wegen des hohen Schwierigkeitsgrades wahrscheinlich unverständlich wäre. Diese vereinfachte Version von der Definition der kulturellen Deutungsmuster und von der Erklärung der vier Arten der Deutungsmuster können die Schüler auf dem Arbeitsblatt 2 nachlesen. Es gibt wiederum genügend Platz auf dem Arbeitsblatt falls die Schüler im Laufe der Stunde Notizen machen möchten. Die Deutungsmuster und das Arbeitsblatt werden weiter in der Lernaktivität benutzt, wenn die Schüler besprechen sollen, welche kulturelle Deutungsmuster sie am wichtigsten erachten und warum. In der Semantisierungsphase wird nochmals nur mit dem Textauszug B gearbeitet, aber in der Übungsphase sollen die Schüler mit beiden dem Arbeitsblatt 2 und dem Textauszug B arbeiten, um zu untersuchen welche kulturellen Deutungsmuster einen Einfluss auf Zugehörigkeit im Roman haben. Zum Schluss verteilt die Lehrerin Kopien vom Textauszug C (siehe unten), die die Schüler zu Hause in Vorbereitung auf die letzte Unterrichtsstunde lesen sollen.

#### Textauszug A:

Der Textauszug A (siehe Addendum F) setzt sich aus dem ersten Kapitel des Romans und anderen kürzeren Passagen aus unterschiedlichen Kapiteln zusammen. Dieser Textauszug wird in der Übungsphase der ersten Unterrichtsstunde benutzt mit dem Ziel, dass die Schüler erkennen sollen können, dass Literatur eine fiktive Wiedergabe der Realität ist. Die Themen, die in den jeweiligen Textpassagen vorhanden sind, können natürlich auch während der Diskussion erwähnt werden. Die Schüler sollen schon in dem ersten Kapitel merken, dass der Roman aus der Perspektive der Hauptfigur, Madina, erzählt wird. Diese Perspektive des Ich-Erzählers soll schon darauf hinweisen, dass der Roman eine Verschriftlichung der Realität und des Lebens von Madina darstellt. Mögliche Themen, die die Schüler im Kapitel 1 identifizieren könnten, sind z.B. Herkunft, Migration, Heimat, Zugehörigkeit, Freundschaft usw. Die anderen kürzeren Auszüge sollen von den Schülern gelesen werden mit der Erwartung, dass die Schüler die Ereignisse im Roman erkennen können als tatsächliche Gegebenheiten, die in der ganzen Welt, auch in ihren eigenen Leben, erfahren werden.

In den Textpassagen aus Kapitel 2 werden den Schülern mit der Realität des Lebens einer Jugendlichen aus zwei unterschiedlichen Perspektiven präsentiert. Einerseits repräsentiert die Tatsache, dass Madinas Vater möchte, dass seine Tochter ein Kopftuch trägt, das Leben einer Jugendlichen aus einer eher traditionellen Perspektive, meistens von dem islamischen Glauben und Lebensstil. Andererseits verkörpern das wilde Schminken und das bunte Haarfärbemittel ein eher lockeres, von Traditionen ungebundenes Leben. Das alltägliche Leben wird auf diese Art und



Weise unterschiedlich dargestellt und die Schüler sollen daran erkennen können, dass das Leben jedes Individuums und jeder Familie sich voneinander unterscheidet. Die zweite Textpassage aus Kapitel 2 stellt die Gegebenheiten von Flüchtlingen dar – ihre Unsicherheit, ihre Angst und die Schwierigkeiten, die sie im neuen, ‚sicheren‘ Land erfahren. Anhand dieser Textpassage sollen die Schüler erkennen, dass Migration und Flucht wichtige Themen sind und, dass der Roman sich auf die aktuelle Flüchtlingskrise, insbesondere in Europa, bezieht.

Die letzte Textpassage im Textauszug A, ist ein kurzer Auszug aus Kapitel 5, der ans Licht bringt, dass Menschen, die Hilfe brauchen, oft das Hilfsangebot ablehnen oder verweigern, weil sie sich für ihre Lebenssituation schämen. Obwohl sich die Passage im Roman auf die Lebenssituation von Flüchtlingen bezieht, können die Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese Situation sich nicht nur auf Flüchtlinge begrenzt, sondern dass viele Menschen im Leben für dieses Schamgefühl anfällig sein können.

#### Textauszug B:

Die Schüler sollen Textauszug B zu Hause lesen, in Vorbereitung auf die zweite Unterrichtsstunde. Als Einstieg in die Einführungsphase am zweiten Tag, sollen die Schüler generell berichten worum es in den Textauszügen geht und Themen vorschlagen, die ihrer Meinung nach die Hauptthemen im Roman sind. Es sollte klar werden, dass der Kampf um Zugehörigkeit im neuen Land das Hauptthema im Roman ist, und dass die unterschiedlichen Textpassagen einige Hindernisse darstellen, denen Madina und ihre Familie während ihres Kampfes um Zugehörigkeit begegnen.

Zunächst sollen die Schüler in der Semantisierungsphase Textstellen markieren und identifizieren, in denen die Themen Flucht, Migration und Zugehörigkeit angesprochen werden. Fast alle Textpassagen im Textauszug B können in die Diskussion einbezogen werden, weil sie alle von diesen Themen handeln, aber das Ziel ist, den Schülern eine Chance zu geben diese Themen selber zu identifizieren, kritisch zu reflektieren und ihre Meinungen dazu zu äußern. Die Themen, die die Schüler aus den Textpassagen im Textauszug B erkennen können sollen, können wie folgt kurz zusammengefasst werden:

- Kapitel 2: Migration und der Wunsch nach Asyl und letztendlich Zugehörigkeit.
- Kapitel 4: Der Wunsch nach und Warten auf Asylbescheid. Die Sehnsucht nach Zugehörigkeit und das ‚Dazwischensein‘-Gefühl.
- Kapitel 5: a) Zugehörigkeit und mögliche Hindernisse dazu. Freundschaft, das Gefühl des Ausgeschlossenenseins und dessen Einfluss auf Zugehörigkeit.

b) Die Nachwirkungen von traumatischen Erfahrungen, die Flüchtlinge bevor oder während ihrer Flucht erfuhren (Flucht als Thema).

Kapitel 11: Das Thema Zugehörigkeit und der Einfluss von Freundschaft, Familie und Familientraditionen auf Zugehörigkeit. Flucht wird auch angesprochen.

Kapitel 12: Migration und schwierige Lebenssituationen, während Madina und ihre Familie sich noch im Zwischenraum befinden.

Kapitel 13: a) Zugehörigkeit und der Einfluss von Kleidung und dem Aussehen auf das Zugehörigkeitsgefühl.

b) Der Einfluss von Familie, insbesondere die Handlungen und Haltungen der einzelnen Familienmitglieder im neuen Land, auf Zugehörigkeit (als mögliches Hindernis dazu).

c) Der Kampf und schwere Weg zur Zugehörigkeit (mögliche Hindernisse) und die Verhinderung des Dazugehörens für Madina durch traditionelle Familienvorstellungen.

Kapitel 14: Migration und Anpassung im neuen Land, Familientraditionen und die Schwierigkeit diese Traditionen abzulegen im Streben nach Zugehörigkeit.

In der letzten Phase am zweiten Unterrichtstag, sollen die Schüler sich nur noch auf das Thema Zugehörigkeit konzentrieren und anhand der kulturellen Deutungsmuster (aus der Präsentationsphase) untersuchen, wovon Zugehörigkeit in den Passagen vom Textauszug B beeinflusst wird. Die folgenden fünf Textpassagen der wichtigsten Passagen im Textauszug B sind meines Erachtens gute Beispiele, anhand derer der Einfluss von einigen kulturellen Deutungsmustern auf Zugehörigkeit beobachtet werden kann: Kapitel 2, Kapitel 5, Kapitel 13a und 13c und Kapitel 14.

In dem Auszug vom Kapitel 2 wird Sprache als Deutungsmuster angesprochen. Sprache kann als kategoriales Muster funktionieren (deutschsprachig vs. nicht-deutschsprachig) oder als topologisches Muster, weil die Sprache, die gesprochen wird, eine Angabe zum Ort, an dem man sich befindet, gibt. Es wird in diesem Auszug deutlich, dass Madinas Zugehörigkeit von ihrem Mangel an deutschen Sprachkenntnissen negativ beeinflusst wird. Der Auszug aus Kapitel 5 deutet wiederum auf den wichtigen Einfluss von und den Bedarf nach Freundschaft (kategoriales Muster: Freund vs. Feind), um das Gefühl des Dazugehörens zu stärken. In der ersten Textpassage aus Kapitel 13 wird der Einfluss von Kleidung und vom äußerlichen Aussehen auf Zugehörigkeit

dargestellt. Wenn man wegen Kleidung auffällt und von der Gruppe als ‚anders‘ bezeichnet wird, wird das Streben nach Zugehörigkeit auch negativ beeinflusst. Daher kann Kleidung meines Erachtens auch als kategoriales Muster betrachtet werden, indem es jemand in eine andere Kategorie als die Gruppe einordnet. Die dritte Textpassage vom Kapitel 13 und der Auszug aus Kapitel 14 stellen den Einfluss von einigen axiologischen Mustern auf das Streben nach Zugehörigkeit dar. In beiden Textpassagen wird deutlich, dass der Vater im neuen Land Schwierigkeiten dabei hat, die Traditionen und Vorstellungen aus dem alten Land abzulegen. Seine Vorstellungen, die mit Werten wie Disziplin und Ehre (axiologische Muster) zu tun haben, können als Hindernis in dem Streben der Familie, und insbesondere im Streben von Madina, nach Zugehörigkeit gesehen werden, weil es sie hindert, sich in dem neuen Land anzupassen.

#### Textauszug C:

Der Textauszug C, den die Schüler wiederum als Hausaufgabe lesen sollen, wird nur in der Einführungsphase am letzten Unterrichtstag benutzt. Die Textpassagen im Textauszug C sollen die Schüler überzeugen, dass Madina trotz Schwierigkeiten und Hindernissen auf ihrem Weg, sich doch letztendlich im neuen Land zugehörig fühlt. Die Schüler sollen ein Globalverständnis von dem Ablauf des Romans haben und anhand der Textpassagen erkennen können, wie Madinas Gefühl des Dazugehörens im Laufe des Romans wächst. In Kapitel 11 wird zum Beispiel deutlich, dass Lauras Haus und Madinas Freundschaft mit Laura und Markus sie gewissermaßen sicher und zu Hause fühlen lassen. Die Auszüge aus Kapitel 13 betonen, dass nicht nur Madina mit Laura und Sabine befreundet sein möchte, sondern sie auch mit Madina. Die Freundschaft zwischen Laura und Madina zeigt auch, dass nicht nur Flüchtlinge und Migranten im neuen Land nicht dazugehören, sondern dass man auch im eigenen Land eine Nicht-Zugehörigkeit erfahren kann, wie Laura es erfuhr. Der Auszug aus dem letzten Kapitel (22) dient als Beweis dafür, dass Madina, im Streben nach Zugehörigkeit in ihrem neuen Land, von ihren Erfahrungen geändert und geformt wurde. Sie schneidet ihre Haare als symbolischen Neustart in dem neuen Land, in dem sie sich endlich zugehörig fühlt.

In der Abschlussphase am letzten Unterrichtstag können alle drei Textauszüge (A, B und C) von den Schülern benutzt werden um ihre Argumente, Meinungen und Antworten auf die Fragen in der Übungsphase zu unterstützen.

#### **4.4 Auswertung der Unterrichtssequenz**

Im Einvernehmen mit dem Deutschlehrer an der Tygerberg High School wurde entschieden, dass die Unterrichtssequenz in der ersten Woche des dritten Quartals (17.08.2018-20.07.2018) erprobt wird. Die Unterrichtssequenz, bestehend aus drei Unterrichtsstunden, fand über drei Tage

(Mittwoch, Donnerstag und Freitag) statt. Nachdem die Unterrichtssequenz abgeschlossen wurde, wurden die Probenstunden mit dem Deutschlehrer besprochen, evaluiert und ausgewertet, um in Kombination mit den Erfahrungen der Autorin die Unterrichtssequenz als Ganzes beurteilen zu können. Die Schüler sind auch in der letzten Unterrichtsstunde nach ihren Meinungen zu der Unterrichtssequenz, dem Inhalt und ihren Erfahrungen während der Unterrichtssequenz gefragt worden. Obwohl die Meinungen der Schüler nicht explizit in dieser Arbeit präsentiert werden, bieten sie weitere Anhaltspunkte für eine möglichst objektive Auswertung der ganzen Unterrichtssequenz. Im Folgenden wird die Umsetzung der geplanten Unterrichtsstunden aus der Perspektive der Autorin, und in Kombination mit Feedback von dem Deutschlehrer, kritisch reflektiert und mit möglichen Vorschlägen für eine zukünftige Umsetzung im DaF-Unterricht ergänzt.

Vor Beginn der Unterrichtssequenz, gab es ein Treffen mit der Lehrkraft der Klasse 10-Gruppe, um zu besprechen wie viele Schüler in der Gruppe sind und, ob alle geplanten Lernaktivitäten und Lernmaterialien in Ordnung sind. An diesem Tag wurde erfahren, dass es nur fünf Schüler in der Klasse 10-Gruppe gibt und, dass die Schulstunde jeweils nur 45 Minuten dauert, während die Unterrichtsentwürfe jedoch für Unterrichtsstunden von 50-60 Minuten geplant wurden. Obwohl die Stunden 5-15 Minuten kürzer als geplant waren, wurden die Unterrichtsentwürfe nicht geändert, sondern es wurde nur im Voraus bemerkt, dass es nicht ausreichend Zeit gäbe alle geplanten Textauszüge im Unterricht zu diskutieren. Wegen der kürzeren Schulstunden und der ziemlich langen Textpassagen im Textauszug A, empfahl die Lehrkraft, dass die Schüler auch den Textauszug A zu Hause lesen sollen, als Vorbereitung auf die erste Unterrichtsstunde. Bei diesem Treffen machte die Lehrkraft auch den Vorschlag, dass eine PowerPoint-Folie mit unbekannten Wörtern an der Wand projiziert werden sollte, damit die Schüler immer darauf schauen können, wenn ein Wort oder Begriff unverständlich ist. In Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden erstellte die Lehrerin somit eine PowerPoint-Präsentation mit Wortlisten und Übersetzungen von allen unbekannten Wörtern aus den Textauszügen und den Arbeitsblättern. Zusätzlich dazu, wurden auch Folien mit anregenden Fragen und Schlüsselwörtern vorbereitet, die die Schüler bei schwierigen Fragen (wie die Bedeutung von Literatur, Kultur, Zugehörigkeit und den kulturellen Deutungsmustern) unterstützen können.

### Mittwoch: die erste Unterrichtsstunde

Die Schüler bekamen schon an dem Dienstag – ein Tag vor Anfang der Probestunden – den Textauszug A zum Lesen als Hausaufgabe. Den Schülern wurde es empfohlen in dem Textauszug A nach Textstellen zu suchen, wo sie Realitätsbezüge sehen bzw. Geschehen, von denen sie meinen, dass sie auch in der Wirklichkeit vorkommen. Obwohl der Textauszug A erst in der

Übungsphase am ersten Tag benutzt wurde, scheint es hilfreich gewesen zu sein, dass die Schüler schon eine Idee hatten wovon der Roman handelt und, dass sie sich bewusst waren, dass sie sich mit einem literarischen Text auseinandersetzen werden. Die erste Unterrichtsstunde lief im Allgemeinen gut im Sinne davon, dass es ausreichend Zeit gab alle geplanten Inhalte anzusprechen, obwohl nicht jede Passage vom Textauszug A behandelt werden konnte. Auch das Lernziel für den ersten Tag wurde meines Erachtens erreicht, weil deutlich geworden ist, dass die Schüler der Meinung sind sie könnten etwas lernen, wenn sie sich mit Literatur auseinandersetzen, obwohl sie sich nicht sicher waren, was sie genau daraus lernen könnten. Nach der Arbeit mit dem Textauszug A, konnten die Schüler erkennen, dass reale Ereignisse als Inspiration für literarische Text dienen und sich als fiktive Ereignisse in Literatur manifestieren. Der einzige ‚problematische‘ Aspekt, der in der ersten Stunde entstand war, dass die Schüler nicht sofort auf Fragen reagiert haben. Eine mögliche Ursache kann das unbekannte Thema sein, das etwas schwieriger als ihr üblicher Lehrstoff ist. Nach Rücksprache mit der Lehrkraft am Ende der ersten Stunde, scheint die Zurückhaltung der Schüler eher daran zu liegen, dass die Schüler sich noch nicht sicher fühlten ihre Meinungen zu äußern, weil sie erst vor kurzem angefangen haben sich nur auf Deutsch auszudrücken. Ein zweiter Grund wäre natürlich, dass ich als neue Lehrkraft den Schülern noch fremd war. Als mögliche Lösung für die ausweichenden Reaktionen wurde entschieden, den Schülern direkte Fragen statt Fragen im Plenum zu stellen.

Die Sozialform, die am meisten in der ersten Stunde benutzt wurde, war Frontalunterricht mit Fragen und Diskussionen im Plenum. Als Einstieg in die Unterrichtssequenz funktionierte diese Sozialform gut, obwohl die Gruppenarbeit bei der Auseinandersetzung mit dem Text vorteilhaft war. Die fünf Schüler haben zwar nicht in Gruppen gearbeitet (außer zwei Schülern, die zu zweit gearbeitet haben), aber die Zeit, um kurz über ihre Antworten nachzudenken, war hilfreich. Am Ende der ersten Unterrichtsstunde konnte festgestellt werden, dass die Zeitplanung trotz der kürzeren Stunden gestimmt hat. Es war nur wichtig darauf zu achten, dass die wichtigsten Textpassagen zuerst behandelt werden müssen, weil es nicht ausreichend Zeit gab, alle Passagen zu untersuchen. Aus diesem Grund wurden auch beim Textauszug B die wichtigsten Textpassagen (Kapitel 2, 4 und 14) im Voraus markiert, damit die Schüler als Hausaufgabe auf die Auszüge aus diesen drei Kapiteln achten konnten.

Wie schon bei der Formulierung der Lernziele erwähnt (siehe Kapitel 4.2), war die Ausgangslage der Schüler vor der ersten Unterrichtsstunde nicht bekannt. Die Lernziele sind daher formuliert worden, beruhend auf der Vorstellung, dass die Schüler wenig Vorwissen von Zugehörigkeit und Migration haben und Literatur nicht als eine fiktive Repräsentation der Realität betrachten. Es wurde auch davon ausgegangen, dass eine Auseinandersetzung mit einem

literarischen Text nicht komplett fremd ist, weil alle Schüler sich mit Literatur in den Fächern Afrikaans und Englisch befassen. Im Laufe der ersten Unterrichtsstunde wurde also auf die vorhandenen Kenntnisse der Schüler geachtet, damit die Ausgangslage nachträglich wie folgt notiert werden konnte:

<b>Lernzielbereiche</b>	<b>Nach der ersten Unterrichtsstunde (Ausgangslage)</b> Die Schüler...
<u>Kenntnisse:</u>	... wissen nicht genau was Literatur, Zugehörigkeit oder Kultur ist (Definitionen oder was damit gemeint wird).
<u>Fertigkeiten:</u>	... können schon ihre Meinungen zu etwas äußern.
<u>Haltungen:</u>	... fühlen sich etwas unsicher um zu sprechen, weil sie erst neulich angefangen haben nur auf Deutsch zu reden.
	... finden, sie studieren Literatur in der Schule damit sie etwas lernen können.

#### Donnerstag: die zweite Unterrichtsstunde

Die zweite Unterrichtsstunde lief gut besonders, weil die Schüler interaktiver waren und schneller auf Fragen reagiert haben. Meiner Meinung nach liegt diese Verbesserung daran, dass die Schüler sich in der zweiten Stunde selbstsicherer fühlten als am ersten Tag mit einer fremden Lehrkraft. In der zweiten Stunde wurde eine Kombination von Frontalunterricht, ‚Gruppenarbeit‘ und Diskussionen im Plenum benutzt. Es war geplant, dass die Schüler während der Lernaktivitäten in kleineren Gruppen arbeiten, aber es ließ sich feststellen, dass die Mehrzahl der Schüler eher einzeln arbeiten und nachdenken wollte. Die anderen Sozialformen waren gut geeignet für die unterschiedlichen Phasen, vor allem der Frontalunterricht und Fragen im Plenum, weil die Schüler sich zum ersten Mal mit den kulturellen Deutungsmustern beschäftigten. Wegen des Sprachniveaus von der Klasse 10-Gruppe, wurden die kulturellen Deutungsmuster sehr vereinfacht dargestellt und anhand von Beispielen erklärt.

Trotz des Schwierigkeitsgrades der kulturellen Deutungsmuster wurde es klar, dass die Schüler das Konzept der Deutungsmuster verstanden haben. Die Schüler konnten alle während der Lernaktivitäten erklären und begründen welche Deutungsmuster sie persönlich am wichtigsten für Zugehörigkeit fanden und welche Deutungsmuster in den Passagen im Textauszug B einen Einfluss auf Madinas Zugehörigkeit haben. Als Hausaufgabe und in Vorbereitung auf die zweite Unterrichtsstunde mussten die Schüler den Textauszug B lesen und darauf achten, in welchen



Textpassagen sie die Themen Flucht, Migration und Zugehörigkeit erkennen können. Anhand dieser markierten Textstellen mussten die Schüler als Lernaktivität die kulturellen Deutungsmuster identifizieren. In der Stunde gab es aber nicht genug Zeit zuerst die Textstelle mit den entsprechenden Themen zu diskutieren (die Semantisierungsphase) und anschließend die Deutungsmuster in dieser Textstelle zu identifizieren (die Übungsphase). Statt die zwei Phasen separat durchzuführen, wurde spontan entschieden die Phasen zu kombinieren. Es wurde dann nur auf Kapitel 2 fokussiert, weil alle drei Themen (Flucht, Migration und Zugehörigkeit) in dem Auszug erkennbar sind und es auch viele Deutungsmuster zu identifizieren gab.

Am Ende des zweiten Tages konnten die Schüler erklären, was sie unter ‚Zugehörigkeit‘ verstehen, was ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im Roman sind und welche Elemente (aus den gesammelten Beispielen der Deutungsmuster) ihrer Meinung nach den größten Einfluss auf Zugehörigkeit haben. Interessant war, dass Familie und Freunde sowie auch Herkunft und Identität jeweils als die zwei wichtigsten Einflüsse auf Zugehörigkeit identifiziert worden sind. Der Unterschied in den Meinungen der Schüler zeigt nicht nur, dass das Lernziel für die zweite Unterrichtsstunde erreicht wurde, sondern es betont auch die Ambivalenz von Zugehörigkeit und unterstreicht die Tatsache, dass Zugehörigkeit eine sehr persönliche Dimension der menschlichen Existenz ist.

#### Freitag: die dritte Unterrichtsstunde

In der dritten und letzten Unterrichtsstunde wurden die Arbeit mit dem Roman und die Besprechung von Zugehörigkeit im Roman abgeschlossen. Als Hausaufgabe mussten die Schüler die letzten Textauszüge aus dem Roman (Textauszug C) mit Fokus auf Kapitel 11, 13a, 17 und 22 lesen. Im Unterricht wurden die Schüler nach ihren Meinungen zur Entfaltung von Zugehörigkeit im Roman gefragt. Aus ihren Antworten wurde deutlich, dass die Meinungen der Schüler zur Zugehörigkeit im Roman sehr unterschiedlich sind, und dass sie verstehen wie umstritten das Thema ‚Zugehörigkeit‘ ist. Eine Meinung war, dass Madina sich am Ende des Romans zugehörig fühlt, während eine andere Meinung war, dass der Grad von Zugehörigkeit sich im Laufe des Romans geändert hat. Noch eine weitere Meinung betonte die schwer fassbare Verständlichkeit von Zugehörigkeit dadurch, dass Madina selbst noch unsicher sei, ob sie sich zugehörig fühlt oder nicht. Diese Abschlussdiskussion kann als eine passende Übertragung von dem Thema ‚Zugehörigkeit‘ im Roman auf das Leben im eigenen Land angesehen werden.

Die Schüler konnten sofort Beispiele von realen Ereignissen im eigenen Land nennen, die sie als Zugehörigkeit oder als Probleme wegen Zugehörigkeit bezeichneten, und das Stichwort Xenophobie rückte in den Vordergrund. Die Zugehörigkeitsdiskussion im eigenen Land, Südafrika,

wurde auch anhand des Themas ‚Sprache‘ angesprochen, um den Schülern zu zeigen, welchen großen Einfluss Sprache auf Zugehörigkeit hat<sup>22</sup>. Das Ziel, dass die Schüler ihre Meinungen zur Zugehörigkeit in ihrem eigenen Leben und Land äußern können sollen, ist mit dieser Diskussion unbedingt erreicht. Am Ende der letzten Unterrichtsstunde konnte nach der Diskussion von Zugehörigkeit im Roman und in Südafrika festgestellt werden, dass die Schüler den Wert von Literatur nach der Unterrichtssequenz besser erkennen können. Es wurde klar, dass die Schüler verstehen, dass die Themen, die in literarischen Texten behandelt werden, oft aktuelle und umstrittene Themen in der Realität sind, und dass sie mithilfe von Literatur die Realität kritisch reflektieren und diskutieren können.

### Allgemeine Eindrücke

Im Allgemeinen kann die Unterrichtssequenz als erfolgreich bewertet werden, denn alle Lernziele wurden erreicht und der Eindruck wurde geweckt, dass die Schüler die Probestunden und den neuen thematischen Inhalt genossen haben. Obwohl für einige der Lernaktivitäten geplant war, die Schüler in kleineren Gruppen arbeiten zu lassen, ist klar geworden, dass drei der fünf Schüler Einzelarbeit bevorzugten, während die anderen zwei Schüler eher zu zweit arbeiteten. Trotz der Tatsache, dass die Schüler nicht so gern in Gruppen arbeiteten, war die Gruppendynamik zwischen allen fünf Schülern während der Plenumsdiskussionen sehr gut. Die Zeitplanung für alle drei Unterrichtsstunden hat funktioniert, indem alle Inhalte erklärt und besprochen werden konnten und alle Lernaktivitäten vollzogen wurden, auch wenn es nicht möglich war, jede Textpassage einzeln zu untersuchen. Wegen des Zeitmangels wurde darauf verzichtet, alle Antworten von den Schülern während der Lernaktivitäten und der Diskussionen an der Wand (mithilfe des Projektors) zusammenzutragen. Wichtige Informationen wie z.B. die Seitenzahlen von Textstellen mit entsprechenden Themen sind im Voraus schon auf einer Folie in der PowerPoint-Präsentation vorbereitet, damit Zeit in der Stunde gespart werden konnte. Obwohl die Wortschatzlisten während der Auseinandersetzung mit den Textauszügen an der Wand gezeigt wurde, ist es möglich, dass die Schüler nicht genug Zeit hatten sich auf die Arbeit und Fragen zu konzentrieren und gleichzeitig auf der Liste nach Wortbedeutungen zu suchen. Aus diesem Grund wurde durchgehend nach dem Verständnis von fremden Wörtern gefragt, oder einfach direkt übersetzt und erklärt, auch wenn die Schüler noch keine Fragen dazu gestellt hatten. Im Laufe der Stunden wurden auch fortlaufend Fragen zur Grammatik oder allgemeinem Wortschatz beantwortet, die während der Diskussionen von den Schülern gestellt wurden.

---

<sup>22</sup> Ein Zeitungsartikel über Sprache in Südafrika, insbesondere die gefährdete Sprache N|uu, wurde als Material benutzt und den Schülern vorgelesen. Der Artikel ist unter <https://www.bbc.com/news/world-africa-39935150> zu lesen.

Am Ende der Unterrichtssequenz können die Ausgangslage und Lernziele nochmals wie folgt in Tabellenform dargestellt werden, die die angestrebten Änderungen in den Schülern erkennbar machen:

<b>Lernziel-bereiche</b>	<b>Vor dem Unterricht (Ausgangslage) Die Schüler...</b>		<b>Nach dem Unterricht (Lernziel) Die Schüler...</b>
<u>Kenntnisse:</u>	... wissen nicht genau was Literatur, Zugehörigkeit oder Kultur ist.	→→→	... wissen, dass Zugehörigkeit ein aktuelles Thema ist und, dass Literatur einen Realitätsbezug darstellt.
<u>Fertigkeiten:</u>	... können schon ihre Meinungen zu etwas äußern.	<b>Lernen</b> (Unterrichtssequenz: 3 Unterrichtsstunden)	... können ihre Meinungen zum Thema Zugehörigkeit äußern und Realitätsbezüge im Roman erkennen.
<u>Haltungen:</u>	... fühlen sich etwas unsicher, weil sie erst neulich angefangen haben nur auf Deutsch zu reden.	→→→	... fühlen sich etwas sicherer beim Sprechen, aber trotzdem schüchtern.
	... finden sie studieren Literatur in der Schule damit sie etwas lernen können.		... finden, dass man über die Welt lernen kann wenn man literarische Texte liest.
			... wollen mehr über das Thema wissen, mehr Literatur lesen und selbst den Roman von Rabinowich lesen.

Die Lernziele sind in dieser Tabelle auf solche Weise formuliert (‘wissen...‘ statt ‘sollen wissen...‘) damit deutlich wird, dass die Lernziele schon erreicht sind und nicht mehr nur angestrebt werden. Obwohl die Unterrichtsstunden nicht immer genau wie geplant liefen, wurden die allgemeinen Lernziele für die ganze Unterrichtssequenz trotzdem erreicht. Es ist zwar schwierig einzuschätzen, wie gut die Schüler den neuen Stoff verstanden haben, aber es entstand trotzdem der Eindruck, dass der Inhalt verständlich war und auch verstanden wurde. Am Ende der Unterrichtssequenz haben die Schüler alle Fragen zur Evaluation beantwortet. Aus ihren Antworten und Meinungen ist klar geworden, dass die angestrebten Lernziele tatsächlich erreicht wurden, und dass die Unterrichtssequenz spannend, aber nicht zu schwierig für das Sprachniveau war. Die Textauszüge wurden als ‘nicht zu viel/nicht zu lang‘ bezeichnet und der Schwierigkeitsgrad des Romans wurde als mittelmäßig und angemessen bewertet. Es ließ sich auch feststellen, dass einige Schüler nach der Unterrichtssequenz Interesse daran haben den ganzen Roman von Rabinowich zu lesen und sich in der Zukunft nochmals mit einem ähnlichen Thema zu befassen. Von diesen Meinungen ausgehend, kann die Unterrichtssequenz meines Erachtens im Allgemeinen als erfolgreich betrachtet werden.

## 5. Fazit

*Belonging can be cosy, but also exclusionary and oppressive. It almost always comes at a price.*

- Pfaff-Czarnecka (2011: 7)

Die Erschaffung von Zugehörigkeit in der modernen Gesellschaft, wo Mobilität wegen Faktoren wie u.a. Globalisierung, Migration, Exil und Flucht mittlerweile einen untrennbaren Teil des Lebens bildet, ist keine einfache Aufgabe. Darüber hinaus haben die mannigfaltigen Migrationsformen zur Folge, dass „Zugehörigkeit nicht mehr als eine Verwurzelung erlebt werden kann“ (Pfaff-Czarnecka 2012: 102). Diese Befreiung der Zugehörigkeit von seinen geographischen Wurzeln kann einerseits Gefühle der Unsicherheit und Verlorenheit evozieren, aber andererseits spielt es auch auf die Möglichkeit einer Zugehörigkeit an, die frei von geographischen Einschränkungen ist. Von diesen Prämissen ausgehend, widmete sich die vorliegende Arbeit der Frage, inwiefern Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit erschaffen werden kann.

Um dieser Frage nachzugehen, wurde in den theoretischen Grundlagen ergründet, wie an das Thema ‚Zugehörigkeit‘ herangegangen werden kann. Aus dem Forschungsstand ist hervorgegangen, dass das aus den Sozialwissenschaften stammende Thema ‚Zugehörigkeit‘ erst seit kurzer Zeit in den Kulturwissenschaften aufgegriffen wurde (vgl. Altmayer in Vorbereitung 2018: 2). Vor diesem Hintergrund dienten die Forschungsbeiträge von Pfaff-Czarnecka als Fundament für die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit, während die von Altmayer geprägten kulturellen Deutungsmuster eine kulturwissenschaftliche Annäherung ermöglichen. Nach Ansichten von Nünning und Sommer (2004: 16), dass Literatur sowohl als ein Symbol- wie als Sozialsystem betrachtet werden kann und aufgrund davon, dass Zugehörigkeit bisweilen noch selten in der germanistischen Literaturwissenschaft thematisiert wurde (Altmayer in Vorbereitung 2018: 8), ließ sich *Dazwischen: Ich* von Rabinowich als geeigneter Untersuchungsgegenstand herausstellen. Das Modell des Fremderlebens von Schäffter wurde als Instrument benutzt, um mögliche Instanzen der Fremderfahrungen im Roman, wie auch den Umgang mit diesem Fremden, zu untersuchen.

Die Auseinandersetzung mit dem Roman im Kapitel 3 richtete das Augenmerk auf die Untersuchung der Erschaffung von Zugehörigkeit in einem Kontext der Ortlosigkeit. Anhand der Untersuchung von ausgewählten Textpassagen ließ sich feststellen, dass Madina es trotz aller Herausforderungen und Fremderfahrungen im neuen Land geschafft hat, ihre Ängste zu überwinden und sich eine neue Zugehörigkeit in der Fremde zu erschaffen. Hinsichtlich ihrer unschlüssigen Gefühle des Dazugehörens in den unterschiedlichen Zugehörigkeitsräumen, in denen sie sich bewegt, wurde offen gelegt, dass Zugehörigkeit nicht eindimensional betrachtet werden kann, sondern sich zusammensetzt aus verschiedenen Konstellationen und Einflüssen. Vor allem aus den

ambivalenten Wirkungen von ihrer Freundschaft mit Laura und der Vater-Tochter-Beziehung ging hervor, dass die Dimensionen von Zugehörigkeit und die unterschiedlichen Zugehörigkeitsräume sich nicht immer verbinden lassen (Pfaff-Czarnecka 2012: 18). Madina erschafft sich schließlich eine neue Zugehörigkeit, indem sie lernt, mittels der Navigation zwischen den vielfältigen Zugehörigkeiten und Zusammengehörigkeitsräumen, ein Gleichgewicht zwischen den Puzzlestücken ihrer multiplen Zugehörigkeiten zu halten. Die Erschaffung einer neuen Zugehörigkeit, insbesondere nach einer Entwurzelung aus der Heimat und vor dem tatsächlichen Ankommen in der neuen Umgebung, erweist sich somit als eine schmerzhaft Herausforderung, die oft das Bezahlen eines hohen Preises verlangt. Gegen Ende des Romans wird klar, dass Madina diese Herausforderungen überwunden hat und es ihr gelungen ist, sich in die fremde Umgebung einzuleben. Besonders mittels ihrer Bemühungen die deutsche Sprache zu erlernen und mithilfe der Unterstützung ihrer Freundin Laura, einiger Lehrkräfte an der Schule und des Vertrauens ihrer Mutter und Tante, gewann Madina genügend Selbstvertrauen, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen und ihren Lebensweg selbst zu gestalten. Die Tatsache, dass Madina und ihre Familie bis zum Ende des Romans nicht den Asylbescheid bekommen, dient als Anspielung darauf, dass sie sich immer noch in einem ‚Zwischenraum‘ befinden und in dieser Hinsicht immer noch ortlos sind. Auch alle Elemente, die zur Erschaffung von Madinas Zugehörigkeit beitragen, sind frei von jeglichen geographischen Einschränkungen. Es kann daher argumentiert werden, dass Madina es geschafft hat, sich das neue Land zugehörig zu machen trotz der Tatsache, dass sie sich stets im Schwebezustand zwischen dem Abreisen und dem Ankommen befindet. Davon ausgehend wird klar, dass die Erschaffung von Zugehörigkeit nicht unbedingt von der geographischen Lage, in der man sich befindet, beeinflusst werden muss. Es sind vielmehr die sozialen Räume und die Beziehungen zu den Menschen in diesen Räumen, die entweder fördernd oder hemmend auf Zugehörigkeit wirken können. Die Schlussfolgerung kann somit gezogen werden, dass Zugehörigkeit überall und ungeachtet des geographischen Ortes, d.h. trotz Ortlosigkeit erschaffen werden kann.

Der Roman überbrückt auch eine Lücke in der Zugehörigkeitsforschung (vgl. Pfaff-Czarnecka 2012: 97), indem die Geschichte, die aus der persönlichen Perspektive Madinas erzählt wird, dem Leser mittels ihrer Tagebucheinträge authentische Einsicht in die Lebenssituation von Migranten bzw. Flüchtlingen bietet. Diese authentische jedoch fiktive Darstellung von Madinas Erfahrungen, die als repräsentativ für die Erfahrungen und Erlebnisse von vielen anderen Migranten wie sie betrachtet werden können, dient als Beleg dafür, dass ein literarischer Text als fiktive Wiedergabe der Realität fungieren kann. Der Wert von literarischen Texten für die Kulturwissenschaften liegt somit darin, dass Literatur als ästhetische Repräsentation der kulturellen Wirklichkeit betrachtet werden und dazu beitragen kann, kulturelles Wissen zu gewinnen. In dieser Hinsicht relativiert sich

der Roman auch zum Einsatz im Deutschunterricht. Die Beschäftigung mit dem Roman könnte einen Teil von dem kulturellen Lernprozess bilden, indem der Roman ein aktuelles und umstrittenes Thema zur Diskussion stellt und den Lernenden ermöglicht, an dem aktuellen Zugehörigkeitsdiskurs teilzunehmen. Der Kontext der Ortlosigkeit, der sich im Roman manifestiert, indem weder das alte Land noch das neue Land explizit benannt werden, verleiht dem Roman auch eine universale Anwendbarkeit, die den Roman für Leser aus aller Welt zugänglich macht. Dadurch, dass der Roman Realitätsbezüge darstellt und Reflexionsräume öffnet, werden den Lernenden Möglichkeiten geboten, sich auch mit dem Thema ‚Zugehörigkeit‘ in ihrem eigenen Leben zu befassen und das Thema kritisch zu reflektieren. In dieser Hinsicht ist der Roman auch für den Einsatz im Deutschunterricht im südafrikanischen Kontext geeignet. Diese Hypothese wurde an der Tygerberg High School mittels einer Unterrichtssequenz erprobt (siehe Kapitel 4). Nach der Unterrichtssequenz, konnte gefolgert werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Roman den Schülern tatsächlich ermöglichte, das Thema ‚Zugehörigkeit‘ im eigenen Leben kritisch zu reflektieren. Ein wertvolles Unterfangen, denn wie der bekannte Schriftsteller F. Scott Fitzgerald (GoodReads 2018) sagte: „That is part of the beauty of all literature. You discover that your longings are universal longings, that you’re not alone and isolated from anyone. You belong.“

Die didaktischen Überlegungen und Unterrichtsentwürfe im Kapitel 4 verstehen sich als ein anfänglicher Versuch, den Roman für Lernende des Faches Deutsch als Fremdsprache zugänglich zu machen. Im Vergleich zu den didaktischen Vorschlägen im Kapitel 4, die für ein Sprachniveau von A1 bis A2 gedacht sind, möchte die vorliegende Arbeit als Ausblick für zukünftige Forschung einen weiteren Vorschlag für den Einsatz von dem Roman im Deutschunterricht machen. Insbesondere hinsichtlich der aktuellen Diskussionen über Landenteignung in Südafrika und neuen xenophobischen Überfällen, stellt es sich heraus, dass Zugehörigkeit ein zunehmend aktuelles Thema im südafrikanischen Kontext ist. Als literarische Lektüre könnte *Dazwischen: Ich*, den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich an diesem Diskurs zu beteiligen, und einen Beitrag dazu zu leisten, die Auseinandersetzung mit den nachhaltigen Folgen von Apartheid aus einer anderer Perspektive zu erarbeiten. Eine Auseinandersetzung mit dem Roman in diesem Zusammenhang, setzt jedoch die Beherrschung eines höheren Sprachniveaus voraus, und eignet sich daher eher für den Einsatz im Deutschunterricht im Hochschulkontext.



## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

RABINOWICH, Julya (2016): *Dazwischen: Ich*. München: Hanser.

### Sekundärliteratur

ALTMAYER, Claus (Hg.) (in Vorbereitung 2018): ‚Zugehörigkeiten‘: Perspektiven eines internationalen germanistischen Forschungsnetzwerks (Arbeitstitel). In: Tagungsband zu der Zugehörigkeitstagung 2016. Tübingen: Stauffenburg.

--- (2014a): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: *Verbum et Lingua* H.3, S. 58-77.

--- (2014b): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien. Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 25-37.

--- (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hg.): *Landeskunde Nord*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 11-30.

--- (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/3, S. 1-28. URL: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/585/561> [29. Juli 2018].

ANNAS, Rolf (2014): Apartheid und Nationalsozialismus: Überlegungen zur Auswahl literarischer Texte im Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 97-106.

ANTHIAS, Floya (2009): Intersectionality, belonging and translocational positionality: thinking about transnational identities. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): *Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives*. Berlin u.a.: LIT, S. 229-250.

APITZSCH, Ursula (2009): Ethnicity as Participation and Belonging. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): *Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives*. Berlin u.a.: LIT, S. 83-98.

- AUGART, Julia (2012): (Süd-)Afrikanische Germanistik. Zur Positionierung und Professionalisierung der Germanistik im südlichen Afrika. In: eDUSA 7/1, S. 7-22. URL: [http://www.sagv.org.za/files/2016/03/edusa7-12-1\\_Gesamtausgabe.pdf](http://www.sagv.org.za/files/2016/03/edusa7-12-1_Gesamtausgabe.pdf) [17. August 2018].
- BACHELARD, Gaston (1994): *The Poetics of space*. Boston: Beacon Press.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2008): Kulturanthropologie. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 86-107.
- (2004): Kultur als Text? Literatur- und Kulturwissenschaft jenseits des Textmodells. In: Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (Hg.): *Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 147-159.
- BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2014): Sprache – Literatur – Kultur? Zu den Chancen eines didaktischen Brückenschlages. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 75-85.
- BAßLER, Moritz (2008): New Historicism, Cultural Materialism und Cultural Studies. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 132-155.
- BETTELHEIM, Bruno (1980): *Kinder brauchen Märchen*. München: dtv.
- BIMMEL, Peter/KAST, Bernd/NEUNER, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkelektionen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- BLUME, Andreas (2017): Eine Odyssee des Ankommens. In „Dazwischen: Ich“ lässt Julia Rabinowich ein Flüchtlingsmädchen zu Wort kommen. In: *Literaturkritik.de* 19/3. URL: <https://literaturkritik.de/public/inhalt.php?ausgabe=201703#23103> [11. Mai 2018].
- BOGNER, Artur/ROSENTHAL, Gabriele (2009): Introduction: Ethnicity, Biography and Options of Belonging. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): *Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives*. Berlin u.a.: LIT, S. 9-16.
- BOHLIN, Anna (1998): The politics of locality. Memories of District Six in Cape Town\*. In: Lovell, Nadia (Hg.): *Locality and belonging*. London u.a.: Routledge, S. 168-188.
- CIXOUS, Hélène (1998): *Stigmata. Escaping texts*. Reprint 2nd ed., London: Routledge, 2005.

- DAVIS, Kathy/NENCEL, Lorraine (2009): Border Skirmishes and the Question of Belonging. An autoethnographical account of everyday practices of exclusion in the Netherlands. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives. Berlin u.a.: LIT, S. 285-304.
- DUDEN (2018): „Ortlos“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/ortlos> [30. Juli 2018].
- ERLL, Astrid (2008): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 156-185.
- FEFLER, Irina/RADENBACH, Niklas (2009): The Interrelation between Social Mobility and the Sense of Collective Belonging. A Generation of Social Climbers in the Soviet Union goes to Germany. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives. Berlin u.a.: LIT, S. 161-180.
- GOODREADS (2018): „F. Scott-Fitzgerald: That is part of the beauty of all literature. You discover that your longings are universal longings, that you're not alone and isolated from anyone. You belong“. URL: <https://www.goodreads.com/quotes/103751-that-is-part-of-the-beauty-of-all-literature-you> [1. September 2018].
- HERRMANN, Britta (2004): Cultural Studies in Deutschland: Chancen und Probleme transnationaler Theorie-Importe für die (deutsche) Literaturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (Hg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 33-53.
- HILLE, Almut (2018): Flucht und Migration in der aktuellen deutschsprachigen Literatur. Lektüren internationaler Studierender. In: eDUSA 13/1, o.S. URL: <https://www.sagv.org.za/publ/edusa/> [in Vorbereitung].
- (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 13-23.
- HIRSCHAUER, Stefan (2014): Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie. 43/3, S. 170-191. URL: [https://www.blogs.uni-mainz.de/undoing-differences/files/2013/06/2014\\_Hirschauer\\_Undoing\\_Differences\\_ZfS.pdf](https://www.blogs.uni-mainz.de/undoing-differences/files/2013/06/2014_Hirschauer_Undoing_Differences_ZfS.pdf) [2. Juli 2018].

- HOFMANN, Michael/PATRUT, Iulia-Karin (2015): Einführung in die interkulturelle Literatur. Darmstadt: WBG.
- HOFMANN, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- KAUR, Rupri (2017): The sun and her flowers. Kansas City: Andrews McMeel.
- LEHNERT, Gertrud (2015): Mode als kulturelle Praxis. In: Gürtler, Christa/Hausbacher, Eva (Hg.): Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 29-43.
- LESKOVEC, Andrea (2014): Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 119-130.
- LITERATURHAUS Mattersburg (2009): Fremdsein als Perspektive. URL: <https://www.literaturhausmattersburg.at/programm/2009/fremdsein-als-perspektive/> [22. August 2018].
- MAK, Yee-Lum (2016): Other-Wordly. Words both strange and lovely from around the world. San Francisco: Chronicle Books.
- MALTZAN, Carlotta von (2014): Zum Wert von ‚Kultur‘ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 87-96.
- MITTERER, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- NEUGEBAUER, Rosamunde (1997): Kunst im Exil - ortlos, auf Zeit. In: Kritische Berichte – Zeitschrift für Kunst- und Kulturwissenschaften 25/4, S. 24-38. URL: <http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/kb/article/download/10613/4465> [2. Mai 2018].
- NÜNNING, Ansgar (2009): Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung: Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Hallet, Wolfgang/Neumann, Birgit (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript, S. 33-52.
- NÜNNING, Ansgar/ NÜNNING, Vera (2008): Kulturwissenschaften. Eine multiperspektivistische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In: Nünning,

Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 1-18.

NÜNNING, Ansgar/SOMMER, Roy (2004): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft: Disziplinäre Ansätze, theoretische Positionen und transdisziplinäre Perspektiven. In: Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (Hg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 9-29.

OKOKO, Lorna Ayiemba (2014): Interkulturalität und Afrikabilder in der zeitgenössischen Jugendliteratur. Unpublished doctoral dissertation. Stellenbosch: Stellenbosch University. URL: <http://hdl.handle.net/10019.1/96094> [26. April 2018].

ORT, Claus-Michael (2008): Kulturbegriffe und Kulturtheorien. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 19-38.

PFAFF-CZARNECKA, Joanna (2013): Multiple Belonging and the challenges to biographic navigation. Max-Planck-Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften. Göttingen, S. 1-32. URL: <http://www.mmg.mpg.de/workingpapers> [19. April 2018].

--- (2012): Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.

--- (2011): From "identity" to "belonging" in social research: plurality, social boundaries, and the politics of the self. Social Anthropology Bielefeld University Working Paper no. 368, S. 1-18. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-431029> [25. April 2018].

POSNER, Roland (2008): Kultursemiotik. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 39-72.

RABINOWICH, Julia (o.J.): Julia Rabinowich. URL: <http://www.julya-rabinowich.com> [21. August 2018].

RIEGER, Dietmar (2004): Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft – aus der Perspektive eines Literaturwissenschaftlers. In: Nünning, Ansgar/Sommer, Roy (Hg.): Kulturwissenschaftliche Literaturwissenschaft. Disziplinäre Ansätze – Theoretische Positionen – Transdisziplinäre Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 97-114.

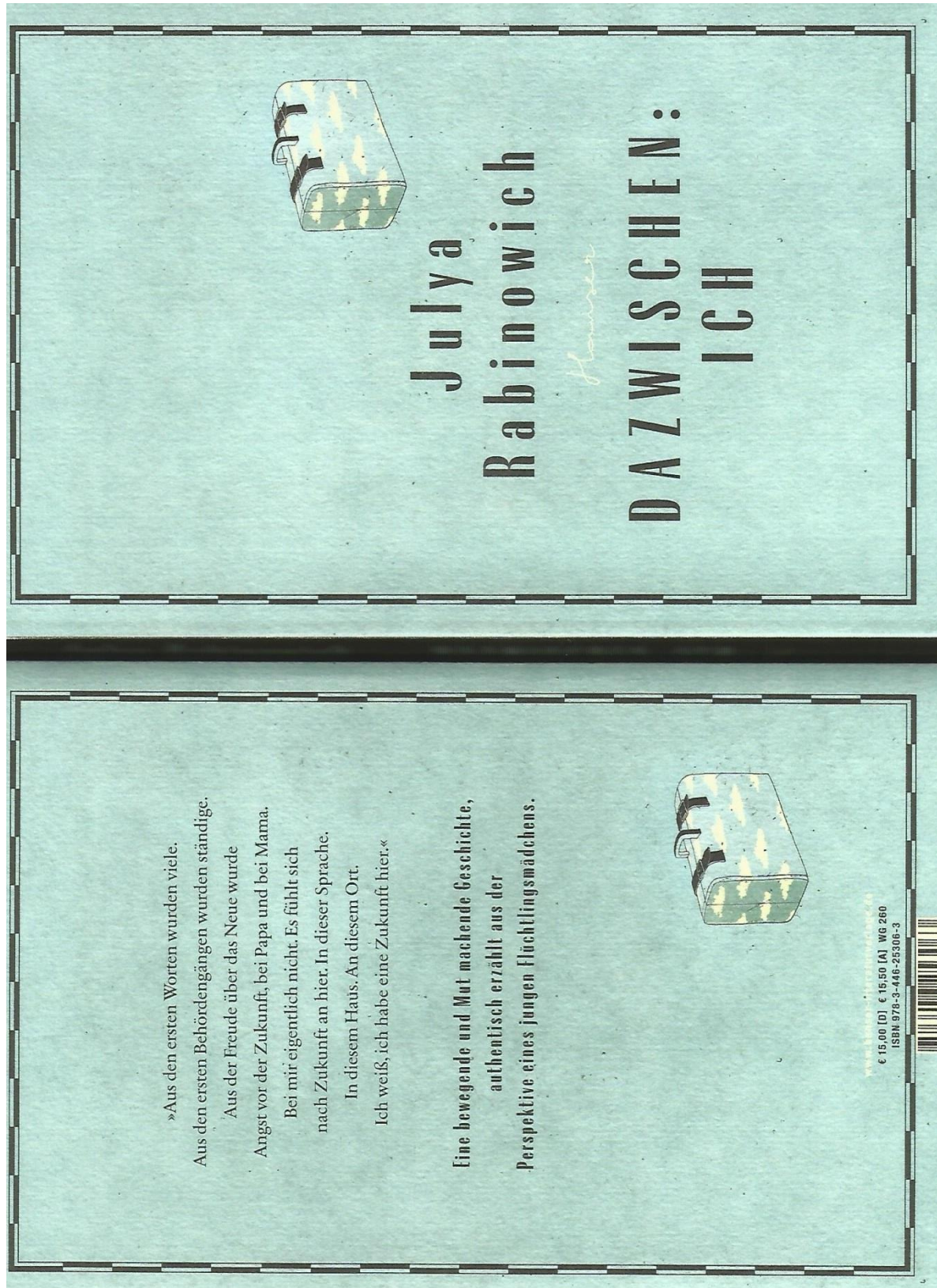
- ROHLF, Sabine (2002): Exil als Praxis – Heimatlosigkeit als Perspektive? Lektüre ausgewählter Exilromane von Frauen. München: Edition Text + Kritik.
- RUOKONEN-ENGLER, Minna-Kristiina (2009): De/Constructing Difference: A Biographical Perspective on Constructions of Ethnicity as Transnational Positionality. In: Rosenthal, Gabriele (Hg.): Ethnicity, belonging and biography. Ethnographical and biographical perspectives. Berlin u.a.: LIT, S. 251-266.
- SCHÄFFTER, Ortfried (Hg.) (1991a): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher.
- (1991b): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. URL: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de> [19. April 2018].
- SCHIER, Carmen (2014): Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur in DaF. In: Altmayer, Claus/Dobstadt, Michael/Riedner, Renate/Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 51-63.
- THOMPSON, Jim (1952): The killer inside me. Reprint, New York: Vintage Books, 1991.
- VOßKAMP, Wilhelm (2008): Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 73-85.
- WAGENER, Julia (2018): Interview mit Julya Rabinowich. URL: <https://lesepunkte.de/interview/julya-rabinowich-ueber-ihren-neuen-jugendroman-dazwischen-ich-und-was-fuer-sie-heimat-bedeutet/> [27. Juli 2018].
- WIESE, Katharina (2017): RebellComedy – „Hinter uns mein Land“: Nutzung von Poetry-Slam zur Auseinandersetzung mit Flucht aus und nach Deutschland. In: eDUSA 12/1, o.S. URL: <https://www.sagv.org.za/publ/edusa/> [19. April 2018].
- YUVAL-DAVIS, Nira (2006): Belonging and the politics of belonging. In: Patterns of Prejudice 40/3, S. 197-214. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313220600769331> [8. Juni 2018].



## Addenda

### Addendum A: Buchumschlag und Klappentexte des Romans

#### Buchumschlag: Vorder- und Rückseite





**Vorderer Klappentext**

Wo Madina herkommt? Das ist egal. Sie kommt von überall und nirgendwo. Sie musste fliehen. Und ist nun endlich angekommen, in einem Land, das Sicherheit verspricht. Für sie fühlt es sich hier nach Zukunft an. Doch nicht allein in ihrer Familie fällt es leicht, Fuß zu fassen. Ihr Vater zieht sich zurück, ihre Mutter schweigt. Und so ist es an Madina, tätig zu werden. Mittlerin zu sein zwischen ihrer Familie im Flüchtlingsheim und dem unbekannten Leben außerhalb.

Zerrissen zwischen ihren Eltern, die sie nicht loslassen wollen, und dem Wunsch, ein ganz normaler Teenager zu sein, nimmt Madina das Schicksal ihrer Familie in die Hand. Und findet in Laura eine Freundin, die für sie in der Fremde Heimat bedeutet.

**»Das Besondere ist die Sprache, in der  
Rabinowich ihre Hauptfigur erzählen lässt.  
Sie ist reich, poetisch, großzügig und warm.«**

Elisabeth Burchhardt, NDR-Kultur,  
über *Die Erdfresserin*



## Hinterer Klappentext



**Julya Rabinowich**, geboren 1970 in St. Petersburg, emigrierte 1977 mit ihrer Familie nach Wien, wo sie auch ihr Studium absolvierte. Sie ist als Schriftstellerin, Kolumnistin und Malerin tätig sowie als Dolmetscherin. Viele Jahre unterstützte sie in dieser Funktion den Diakonie-Flüchtlingsdienst und Hemayat, ein Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende. Julia Rabinowich wurde mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Zuletzt erschien bei Deuticke ihr Roman *Krötenliebe. Dazwischen: Ich* ist ihr erstes Jugendbuch.

Autorenfoto: Peter-Andreas Hassiepen, München

Umschlag: Marion Blomeyer/Lowlypaper, München

Umschlagzeichnung: Shout

**Addendum B: Unterrichtsentwurf 1**

Lernziel: Die Schüler sollen Literatur als ein Werkzeug sehen um kulturelles Wissen zu gewinnen.

	<b>Lernphase und Vorgehen</b>	<b>Zeitraum</b>
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 1: Einführung</u>	ca. 5-10 Min
Lernziel	Die Schüler sollen ihre Vorkenntnisse von Literatur aktivieren.	
Lernaktivität	Schüler werden gefragt was Literatur ihrer Meinung nach ist und wozu man Literatur braucht.	
Sozialform	-Frontalunterricht -Fragen im Plenum.	
Material	Definition von Literatur und Beispiele.	
Medien/Hilfsmittel	-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte. -Ein Arbeitsblatt mit einer Definition und die Gattungen von Literatur (Kopien für die Schüler).	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-führt das Thema Literatur ein. -stellt anregende Fragen zum Thema. -beantwortet die Fragen von den Schülern.	
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 2: Präsentation</u>	ca. 5-10 Min.
Lernziel	Die Schüler setzen sich zum ersten Mal mit Roman auseinander und sollen erfahren, welche Themen angesprochen werden.	
Lernaktivität	Den Schülern werden Fragen gestellt, die sie beantworten müssen mithilfe des Klappentextes und der Informationen, die sie bisher von der Lehrerin bekommen haben.	
Sozialform	-Fragen und Diskussion im Plenum.	
Material	-Titel des Romans. -Informationen zur Autorin. -Klappentext.	
Medien/Hilfsmittel	-Der Roman. -Arbeitsblatt mit kleiner Biographie der Autorin und eine Kopie des Klappentextes. -Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte.	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-stellt den Schülern den Roman vor. -fragt wovon der Roman handelt (mit Bezug auf den Titel). -fragt welche Themen möglicherweise besprochen werden. -gibt weitere Beispiele von Themen, die in Literatur und spezifisch im Roman vorkommen können.	

<b>Modell DA</b>	<b><u>Phase 3: Semantisierung</u></b>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen mehr über kulturwissenschaftliche Themen, insbesondere Zugehörigkeit, erfahren und erkennen können, dass diese Themen in Literatur, insbesondere im Roman, angesprochen werden.	
Lernaktivität	Die Schüler erfahren neues Wissen, wie von der Lehrerin angeboten und setzen sich mit dem Thema Zugehörigkeit auseinander. Zum Einstieg sollen sie ihre eigenen Beispiele geben um zu erklären was sie unter ‚Zugehörigkeit‘ verstehen.	
Sozialform	-Frontalunterricht. -Fragen und Diskussion im Plenum.	
Material	Definitionen und mögliche Beispiele von kulturwissenschaftlichen Themen, wie z.B. Zugehörigkeit.	
Medien/Hilfsmittel	-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte. -Arbeitsblatt mit Definitionen.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-fokussiert auf Zugehörigkeit als Thema (aus den gesammelten Themen von der Präsentationsphase). -fragt die Schüler, was sie unter Zugehörigkeit verstehen (mit Beispielen). -ergänzt die Beispiele (wo nötig/möglich). -macht die Schüler darauf aufmerksam, dass das Thema Zugehörigkeit im Roman vorkommt. -erklärt, dass solche Themen in literarischen Texten einen Wirklichkeitsbezug darstellen.	
<b>Modell DA</b>	<b><u>Phase 4: Üben</u></b>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen anhand des Romans erkennen können, dass Literatur als eine fiktive Nacherzählung realer Gegebenheiten gesehen werden kann.	
Lernaktivität	Die Schüler lesen den Textauszug und notieren die Stellen, in denen sie die Realität der Hauptfigur erkennen. Anschließend werden die Meinungen der verschiedenen Gruppen im Plenum zusammengetragen.	
Sozialform	-Gruppenarbeit. -Anschließend eine Diskussion im Plenum.	
Material	Textauszug.	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien des Textauszuges. -Arbeitsblatt um Meinungen zu erfassen.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-verteilt die Textauszüge. -bewegt sich im Klassenraum und hört den jeweiligen Gruppen zu (korrigiert womöglich Fehler). -hilft den Schülern und beantwortet ihre Fragen. -motiviert die Schüler zum Diskutieren, wenn nötig, und	

	ergänzt ggf. die Informationen, die die Schüler zusammengetragen haben.	
--	--	--

Hausaufgabe: Die Schüler sollen die Textpassagen lesen, die in der zweiten Unterrichtsstunde diskutiert werden sollen.

**Addendum C: Unterrichtsentwurf 2**

Lernziel: Die Schüler sollen sich mit dem Thema Zugehörigkeit im Kontext des Romans vertraut machen und ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im Text äußern können.

	Lernphase und Vorgehen	Zeitraum
Modell DA	Phase 1: Einführung	ca. 5-10 Min
Lernziel	Die Vorkenntnisse der Schüler über Zugehörigkeit (von der ersten Unterrichtsstunde) werden aktiviert. Sie sollen die Textpassagen (die sie zu Hause gelesen haben) global verstehen.	
Lernaktivität	Die Schüler sollen berichten, wovon die Textpassagen handeln. Als Folgefrage sollen die Schüler mitteilen was ihrer Meinung nach das Hauptthema im Roman ist und ob Zugehörigkeit eine Rolle im Roman spielt. Zusätzlich können die Schüler auch Fragen zum besseren Verständnis der Textpassagen stellen.	
Sozialform	Diskussion im Plenum.	
Material	Textauszüge.	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien der Textauszüge. -Tafel und Kreide/Whiteboard und Stift.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-stellt die Frage an die Schüler (Textpassagen und Hauptthema). -notiert die Antworten/Meinungen der Schüler an die Tafel/das Whiteboard. -beantwortet auch Verständnisfragen (zu den gelesenen Textpassagen). -erwähnt das Thema Zugehörigkeit als eines der Hauptthemen im Roman.	
Modell DA	Phase 2: Präsentation	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen erfahren, dass Zugehörigkeit von mehreren Elementen beeinflusst wird.	
Lernaktivität	Die kulturellen Deutungsmuster werden von der Lehrerin erklärt und aufgelistet. Danach müssen die Schüler zu zweit oder in kleineren Gruppen notieren, welche von diesen Deutungsmustern sie am wichtigsten finden. Die Gruppen tragen dann ihre Meinungen vor.	
Sozialform	-Frontalunterricht. -Arbeiten zu zweit oder in kleineren Gruppen.	
Material	Die kulturellen Deutungsmuster.	
Medien/Hilfsmittel	-Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte. -Arbeitsblatt, auf dem die Schüler schreiben.	



Rolle der Lehrerin:	-erklärt, dass Zugehörigkeit von vielen Sachen beeinflusst wird. -gibt Beispiele von diesen Elementen und erklärt, dass sie Deutungsmuster genannt werden. -schreibt die relevanten Deutungsmuster an die Tafel/das Whiteboard, damit die Schüler es hinschreiben können. -erklärt den Schülern die Aktivität. -bewegt sich im Klassenzimmer und beantwortet Fragen.	
Die Lehrerin...		
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 3: Semantisierung</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen sich jetzt mit den Themen Zugehörigkeit, Flucht und Migration im Roman auseinandersetzen.	
Lernaktivität	Die Textpassagen, die die Schüler als Hausaufgabe lesen mussten, werden untersucht und die Schüler müssen besondere Textstellen markieren, wo die Themen Zugehörigkeit, Flucht und Migration vorkommen. Danach sollen die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum teilen.	
Sozialform	-Arbeiten zu zweit (oder in kleineren Gruppen). -Diskussion im Plenum.	
Material	Textpassagen (aus dem Roman).	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien der Textpassagen. -Papier (falls nötig), auf dem die Schüler Notizen machen können. -Tafel und Kreide/Whiteboard und Stifte.	
Rolle der Lehrerin:	-bewegt sich im Klassenzimmer. -bietet Unterstützung wo nötig. -hört den Antworten der unterschiedlichen Gruppen zu. -notiert die Textstellen, die von den Schülern identifiziert wurden, an die Tafel/das Whiteboard und ergänzt die Liste, falls nötig.	
Die Lehrerin...		
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 4: Üben</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen das Thema Zugehörigkeit im Text näher untersuchen, überlegen wovon Zugehörigkeit im Roman beeinflusst wird und ihre Meinung dazu äußern.	
Lernaktivität	In ihren gleichen Gruppen, schauen die Schüler die Textstelle, die sie als ‚Zugehörigkeit‘ markiert haben, nochmals an, diesmal mit Bezug auf die Deutungsmuster. Sie sollen zusammentragen wovon Zuge-	

	hörigkeit beeinflusst wird und dann ihre Meinungen dazu im Plenum äußern.	
Sozialform	-Arbeiten zu zweit (oder in kleineren Gruppen). -Diskussion im Plenum.	
Material	-Textauszüge.	
Medien/Hilfsmittel	-Kopien der Textpassagen. -Papier (falls nötig), auf dem die Schüler Notizen machen können.	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-bewegt sich im Klassenzimmer. -bietet den Schülern Hilfe an. -hört zu, wenn die Schüler ihre Meinungen angeben und stellt entsprechend Fragen.	

Hausaufgabe: Die Schüler bekommen die nächsten Textauszüge, die sie zu Hause lesen sollen.

**Addendum D: Unterrichtsentwurf 3**

Lernziel: Die Schüler sollen ihre gesammelten Kenntnisse zum Thema Zugehörigkeit auf ihr eigenes Leben und Land übertragen und ihre Meinungen dazu äußern können. Es sollte den Schülern klar werden, dass Literatur einen fiktiven Einblick in die Realität bietet.

	<b>Lernphase und Vorgehen</b>	<b>Zeitraum</b>
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 1: Einführung</u>	ca. 5-10 Min
Lernziel	Die Schüler sollen die neuen Textpassagen global verstehen können und, in Kombination mit den Textpassagen aus den vorigen zwei Stunden, den Roman im Kontext verstehen können.	
Lernaktivität	Die Schüler beantworten Fragen zum Inhalt der neuen Textpassagen und stellen auch selber Fragen, falls sie etwas nicht verstehen. Das Geschehen des Romans soll zusammengetragen werden und die Schüler sollen berichten, ob der Roman sich so abgespielt hat wie sie es erwartet haben oder nicht.	
Sozialform	Diskussion in Plenum.	
Material	Textpassagen.	
Medien/Hilfsmittel	Kopien der Textpassagen.	
Rolle der Lehrerin: Die Lehrerin...	-stellt Fragen zu dem Inhalt der Textpassagen. -beantwortet Verständnisfragen. -sammelt Eindrücke der Schüler von dem Roman (wieder mit Bezug auf den Titel).	ca. 10-15 Min.
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 2: Präsentation</u>	
Lernziel	Die Schüler sollen Zugehörigkeit kritisch reflektieren können, im Roman und im eigenen Land.	
Lernaktivität	Die Schüler sollen erklären und begründen mit Textstellen/Zitaten, ob Zugehörigkeit letztendlich im Roman erfahren wird oder nicht. Danach wird die Lehrerin, das Thema Zugehörigkeit im Kontext des eigenen Landes einführen und die Schüler nach ihren Meinungen und Gefühlen fragen.	
Sozialform	-Diskussion im Plenum. -Frontalunterricht. -Fragen in Plenum.	
Material	Beispiele von Situationen im eigenen Land wo Zugehörigkeit eine Rolle spielt.	
Medien/Hilfsmittel	Quellen, Artikel oder Bilder als Beispiele (möglich eine Kopie von einem Beispiel für die Schüler zum Mitnehmen).	

Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-fragt zuerst nach Zugehörigkeit im Roman. -überträgt dann das Thema Zugehörigkeit auf die Situation im eigenen Land. -fragt die Schüler, ob sie denken, dass Zugehörigkeit ein aktuelles Thema in Südafrika ist. -motiviert die Schüler zum Diskutieren. -stellt entsprechende Fragen.	
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 3: Semantisierung</u>	ca. 15-20 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen ihr Wissen von Zugehörigkeit, das sie aus der Untersuchung des Romans gesammelt haben, auf ihr eigenes Leben und Land übertragen können.	
Lernaktivität	Die Schüler sollen ihre Meinungen zur Zugehörigkeit im eigenen Land äußern: wie sie es erfahren, wie sie sich darüber fühlen und, ob sie sich überhaupt bevor der Unterrichtssequenz Gedanken über Zugehörigkeit gemacht haben.	
Sozialform	Diskussion im Plenum.	
Material	(Entfällt).	
Medien/Hilfsmittel	Papier, auf dem die Lehrerin Notizen machen und Bemerkungen notieren kann.	
Rolle der Lehrerin:  Die Lehrerin...	-stellt anregende Fragen. -beantwortet mögliche Fragen der Schüler. -reagiert auf die Fragen/Stellungen der Schüler.	
<b>Modell DA</b>	<u>Phase 4: Üben</u>	ca. 10-15 Min.
Lernziel	Die Schüler sollen ihre Meinung zu der These <i>Literatur kann als eine ästhetische, fiktive Repräsentation der Wirklichkeit gesehen werden</i> , äußern und begründen können.	
Lernaktivität	Die Schüler beantworten die Fragen, die die Lehrerin stellt. Zuletzt sollen sie auch erklären, ob sie der These zustimmen, dass man mithilfe von Literatur kulturelles Wissen und einen Einblick in die Realität gewinnen kann (und warum/warum nicht).	
Sozialform	Diskussion im Plenum.	
Material	Möglicherweise alle Textpassagen (ansonsten entfällt dieser Schritt).	
Medien/Hilfsmittel	Papier, auf dem die Lehrerin Notizen machen kann.	
Rolle der Lehrerin:	-stellt Fragen zur Evaluation, wie: <i>Hat deine Meinung sich während der Unterrichts-sequenz geändert? Hat der Text deine Gedanken zur Zugehörigkeit beeinflusst?</i>	

Die Lehrerin...	<p><i>Hat der Text geholfen dein eigenes Leben kritisch zu reflektieren? Hast du etwas mit Hilfe von Literatur gelernt?</i></p> <p>-motiviert die Schüler zum Diskutieren und hilft wenn nötig.</p>	
-----------------	---	--

## Addendum E: Arbeitsblätter

## Arbeitsblatt 1a:

# Was ist Literatur?

die Literatur =

im weiteren Sinne -

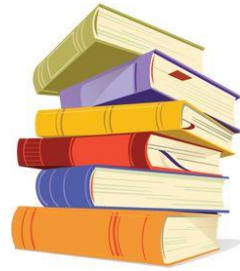
a) das gesamte Schrifttum von veröffentlichten Schriften.

b) das fachliche Schrifttum über ein Thema.

Im engeren Sinne -

das künstlerische Schrifttum (Höhenkammliteratur und Unterhaltungsliteratur).

(Quelle: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur>)



## Lyrik

Eine Form der Dichtung mit konstanten Elementen wie Rhythmus, Vers und Metrum.

Epik/Prosa

Erzählende Literatur in  
Prosa oder Versen.

## Dramatik/Drama

Ein Bühnenstück mit  
Handlungen in Dialogen und  
Monologen.

(Quelle: Annas 2013 – Deutsch 188 Universität Stellenbosch)

Notizen:

[illegible]



## Arbeitsblatt 1b (Vorderseite):

Die Autorin: Julia Rabinowich



**Julia Rabinowich**, geboren 1970 in St. Petersburg, emigrierte 1977 mit ihrer Familie nach Wien, wo sie auch ihr Studium absolvierte. Sie ist als Schriftstellerin, Kolumnistin und Malerin tätig sowie als Dolmetscherin. Viele Jahre unterstützte sie in dieser Funktion den Diakonie-Flüchtlingsdienst und Hemayat, ein Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende. Julia Rabinowich wurde mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet. Zuletzt erschien bei Deuticke ihr Roman *Krötenliebe*. *Dazwischen: Ich* ist ihr erstes Jugendbuch.

Klappentext des Romans *Dazwischen: Ich* (2016)

Wo Madina herkommt? Das ist egal. Sie kommt von überall und nirgendwo. Sie musste fliehen. Und ist nun endlich angekommen, in einem Land, das Sicherheit verspricht. Für sie fühlt es sich hier nach Zukunft an. Doch nicht allen in ihrer Familie fällt es leicht, Fuß zu fassen. Ihr Vater zieht sich zurück, ihre Mutter schweigt. Und so ist es an Madina, tätig zu werden. Mittlerin zu sein zwischen ihrer Familie im Flüchtlingsheim und dem unbekannten Leben außerhalb.

Zerrissen zwischen ihren Eltern, die sie nicht loslassen wollen, und dem Wunsch, ein ganz normaler Teenager zu sein, nimmt Madina das Schicksal ihrer Familie in die Hand. Und findet in Laura eine Freundin, die für sie in der Fremde Heimat bedeutet.

Quelle: Klappentexte des Romans (Rabinowich 2016)

Welche Themen könnten im Roman vorkommen?

---



---



---

Was ist Kultur?

1) Der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen, der sich in Symbolsystemen materialisiert.

(Quelle: vgl. Nünning/Nünning 2008: 6)

2) Die Ordnungen und Kategorien, mit denen der Welt Sinn zugeschrieben wird.

(Quelle: vgl. Altmayer 2014: 66)

Zugehörigkeit (die) = *Belonging*

1) Laut Duden = das Dazugehören, die Verbundenheit, die Mitgliedschaft.

(Quelle: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zugehoerigkeit>)

2) Im engeren Sinne (eher kulturwissenschaftlich) = eine emotionsgeladene soziale Verortung.

(Quelle: vgl. Pfaff-Czarnecka 2012:8)

[\*Wortliste auf der Rückseite]

## Arbeitsblatt 1b (Rückseite)

Wortliste:

\*erzeugt = produced/generated – geproduseerd/gegenereerd

\*Vorstellungen = beliefs – oortuigings

\*Denkformen = forms of thought - denkwyse

\*Empfindungsweisen = modes of feeling – vorme van gevoel

\*Werte = values – waardes

\*Bedeutungen = meanings – betekenisse

Notizen:

[illegible]



## **Literaturverzeichnis für die Arbeitsblätter und Textauszüge**

ALTMAYER, Claus (2014): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: Verbum et Lingua H.3, S. 58-77.

ANNAS, Rolf (2013): Was ist Literatur? Klassennotizen (Deutsch 188). Stellenbosch: Universität Stellenbosch.

DUDEN (2018): „Literatur“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Literatur> [9. Juli 2018].

--- (2018): „Zugehörigkeit“. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zugehoerigkeit> [9. Juli 2018].

NÜNNING, Ansgar/ NÜNNING, Vera (2008): Kulturwissenschaften. Eine multiperspektivistische Einführung in einen interdisziplinären Diskussionszusammenhang. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart u.a.: J.B. Metzler, S. 1-18.

PFAFF-CZARNECKA, Joanna (2012): Zugehörigkeiten in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. Göttingen: Wallstein.

RABINOWICH, Julya (2016): Dazwischen: Ich. München: Hanser.

**Addendum F: Textauszug A**

## Kapitel 1

Wo ich herkomme? Das ist egal. Es könnte überall sein. Es gibt viele Menschen, die in vielen Ländern das erleben, was ich erlebt habe. Ich komme von Überall. Ich komme von Nirgendwo. Hinter den sieben Bergen. Und noch viel weiter. Dort, wo Ali Babas Räuber nicht hätten leben wollen. Jetzt nicht mehr. Zu gefährlich.

=====

Ich habe langes Haar. Bis zur Hüfte. Ich habe früher viel gelacht. Ich habe einen kleinen Bruder und keine Angst vor wilden Hunden. Und ich habe schon Menschen sterben sehe. So. Wer das weiß, weiß mehr von mir als die meisten hier.

Ich fange einfach damit an, was ich mag. Was ich nicht mag, kann ich immer noch später aufzählen.

Also was ich mag: Ich mag es, wenn ich Laura umarme und sie vertraut riecht. Ich mag es, wenn ich Dinge schaffe, die ich mir vorgenommen habe. Und wenn mir jemand blöd kommt, dass ich dem übers Maul fahren kann. Weil ich die Sprache endlich beherrsche. Wer dann nämlich schweigt, hat schon verloren. So schnell geht das.

Ich mag es, wenn die Sonne scheint. Der Himmel ist dann von einem strahlenden Blau, und wenn man die Geräusche der Autobahn wegdenkt, kann man die Vögel singen hören.

Neben unserem Haus steht ein Baum. Ein großer Baum mit verzweigten Ästen, in dem schlafen sie. Ich stelle mir vor, dass sie in den Astlöchern Nester gebaut haben. Solche Nester können nicht so leicht bei Sturm hinunterfallen. Das mag ich lieber. Diese Vorstellung, dass die Vögel auch bei heftigem Wind sicher sind. Außerdem regnet es da auch nicht rein. Jedenfalls nicht sehr.

Eigentlich ist es gut, dass der Baum nicht direkt vor meinem Fenster steht, ich würde zu viel Zeit damit verbringen, den Vögeln zuzusehen. Oder sie zu füttern. Ich habe die Brötchen vom Frühstück oft in Servietten eingewickelt und heimlich mitgenommen, damit ich die hellen Krümel später auf unser Fensterbrett legen kann. Man darf kein Essen aufs Zimmer mitnehmen.

Mama hält sich eisern daran. Ich finde das blöd.

Die Köchin hält sich auch nicht an die Vorschriften, sie räumt schon ab, während wir noch essen. Deswegen schlingen wir alle so. Manchmal kann ich kaum etwas essen, manchmal habe ich abends einfach kein Hunger. Wer hat schon täglich zur gleichen Zeit Hunger? Ich nicht. Nachholen darf man sich auch nichts. Am besten, man häuft sich gleich so viel auf den Teller, wie man kann. Manchmal schimpft sie, dann muss ich Brot oder Wurst oder Käse zurückgeben. Sogar die, die ich schon angefasst habe.

»So viel isst du gar nicht«, sagt sie dann. »Und Wurst isst du ganz bestimmt nicht. Weiß ich doch.«

Ich sage dann nichts. Natürlich kann ich nicht so viel essen. Ich will trotzdem selbst entscheiden, wann ich esse und wer mitessen darf. Die Vögel dürfen zum Beispiel immer mitessen. Und die Wurst gebe ich der Katze im Hof. Bevor ich in die Schule gehe oder am Abend vor dem Schlafengehen.

Ich habe der Köchin oft zugesehen, wie sie mit präzisen, geschickten Handgriffen unser Brot einpackt, unsere Wurst, unseren Käse. In eine Plastiktüte vom Supermarkt hinein und dann in ihre große Plastiktasche, mit der sie immer kommt. Die Tasche ist manchmal so schwer, dass sie, wenn sie von der Pension mit dem Fahrrad und der Tasche am Lenkrad wegfährt, auf der schmalen Landstraße hin und her schlenkert. Rami ist so dumm, der hat ihr auch noch seinen kleinen bunten Rucksack angeboten. Papa hat gelacht. Rami ist überhaupt ein Schleimer, wenn man ihn lässt. Seitdem mag ihn die Köchin natürlich, sogar Kaugummi hat sie ihm schon mal zugesteckt, weil er so artig schauen kann mit seinen Kulleraugen, auf die Mama so leicht reinfällt. Überhaupt jeder. Kleine Brüder sind die Pest in Menschengestalt. Pest mit Locken.

»Die beklaut uns«, habe ich ihm gesagt. »Und du willst ihr auch noch dabei helfen?«

»Aber die ist doch lieb«, hat er gesagt.

Und ich habe dann natürlich: »Blödmann« gesagt.

Und er hat gelacht. Alle findet er lieb, alle.

Den Grobian aus dem zweiten Stock auch, der ihm schon Kopfnüsse verpasst hat und mir öfter das Bein stellt, in der Früh, wenn ich die Treppe hinunterrenne, um den Schulbus noch zu erwischen.

Nein, ich stehe immer rechtzeitig auf. Im Sommer machen die Vögel einen solchen Radau, dass ich schon um fünf wach bin. Aber bis das Bad frei ist, kann es zu einer Stunde dauern. Und bis meine Tante draußen ist, sogar noch länger. Stunden bleibt sie drin. Stunden. Bis Papa brüllt.

Ich bin schon ein paarmal einfach ungeduscht in die Schule gefahren und habe mich dann den ganzen Tag geniert, vor allem, weil Mona laut »Die stinkt« gesagt hat, als ich an ihr vorbeigegangen bin. Aber vielleicht hat sie das auch nur so gesagt, sie sagt es ja fast täglich zu mir. Glück gehabt, es haben nicht alle darüber gelacht, und Laura sowieso nicht. Wir haben jetzt ein Seifenversteck im Klo gemacht, damit das nie wieder passiert. In der dritten Kabine vom Mädchenklo ist eine Kachel in der Wand locker. Dahinter hat sie eine kleine, in rosa Papier verpackte Seifenkugel versteckt, und ich schleiche in der ersten Stunde auf die Toilette und wasche mich mit dieser kleinen Seife, die so toll nach Rosen duftet, als würde ich in einer Wanne voller Blumen baden.

Rosen haben wir früher viele gehabt, in unserem Garten. Und eine Katze hatte ich damals auch. Und auf dem Heimweg kam ich an einer Ziegenherde vorbei. Ziegen mag ich. Manche Bauern hier haben auch Ziegen. So wie meine Oma.

Habe zu Hause niemandem etwas davon gesagt. Also nicht von den Ziegen, sondern von den blöden Sprüchen der blöden Mona. Auch nicht vom Nichtwaschen noch von der Rosenseife im Versteck auf dem Mädchenklo, damit Papa sich nicht schon wieder wegen der besetzten Dusche aufregt und Mama ihn beruhigen und ihre Schwester Amina verteidigen muss. Und dann kriegt sie Krach mit Amina, weil meine Tante überhaupt gerne streitet. Mit jedem, aber immer noch am liebsten mit Mama, weil die immer so freundlich bleibt oder gleich weint, und dann hat die Tante gewonnen. Ich gehe ihr aus dem Weg, wenn ich kann.



Wenn ich Laura nicht hätte, wäre es wirklich schlimm. Aber Glück gehabt, ich habe sie. Ich habe überhaupt viel Glück gehabt, finde ich.

Irgendwann erzähle ich vielleicht einmal von denen, die weniger Glück gehabt haben.

Aber das möchte ich noch nicht.

=====

Einige hier sind auf Mama böse, weil sie sich oft mit ihnen wegen meiner Tante, die stundenlang das Bad blockiert, in die Haare kriegt.

»Frau Lema«, sagen sie zuerst vorwurfsvoll. »So geht es nicht.«

Mama beruhigt und hält Vorträge, bittet um Nachsicht und geht damit allen, die kaum noch Nerven haben – und das sind hier recht viele –, auf die wenigen verbliebenen Nerven. Wenn Amina das Bad endlich verlässt, gibt es meistens schon Streit auf dem Gang. Mit mehreren Personen. Amina geht an ihnen vorbei, ohne zu grüßen, und die Haut an ihren Händen, Unterarmen, am Halsansatz glüht dunkelrot, weil sie sich so fest geschrubbt hat. Manchmal denke ich, sie zieht die Haut irgendwann in Fetzen ab. Sie bedankt sich nie bei Mama. Und Mama sieht sie so traurig an, dass ich sie am liebsten trösten würde. Keiner sagt dann mehr etwas. Alle tun so, als ob es ganz normal wäre, wenn sich jemand die Haut vom Körper reißen will. Ich sage dann auch nichts, weil ich nicht weiß, was ich sonst tun soll.

(Rabinowich (2016: 7-11))

---

## Auszüge aus Kapitel 2

Ich will lieber über etwas Schönes schreiben. Etwas, das ich mag. Zum Beispiel mein langes Haar. Um das haben mich schon viele beneidet, auch früher zu Hause. Ich habe es sicher seit sieben Jahren nicht mehr geschnitten. Wenn ich einen Zopf mache, reicht er mir fast bis zur Taille. Ein dicker, schöner, glänzender Zopf. Wenn ich meine Haare offen tragen will, wie die meisten anderen in der Schule, ist mein Vater sauer.

[...]

»Du hast doch so schöne Locken«, sagt Sabine, die auch so gerne Locken hätte. Und dann sagt sie noch: »Wie schade.«

Ich sage dann, dass ich meine Haare nicht offen tragen will. Ich will ihr nichts erklären müssen. Dass Papa nur mit Mühe und Not davon abzuhalten war, mir plötzlich ein Kopftuch aufzusetzen. Im Sommer! Das habe ich zu Hause auch nie getragen. Aber hier ist auf einmal alles anders.

[...]

Manchmal gehen wir zu dritt zu Laura und sperren uns auch lange im Bad ein, fast so lange wie meine Tante, und dann probieren wir alles aus: den Stylingschaum von Sabines Schwester, das Gel von Lauras Bruder, den Lockenstab der Mutter. Irgendwann wollen wir auch Haare färben. Haben wir uns fest vorgenommen. Laura, die viel Taschengeld bekommt, hat schon bunte Tönungen für uns besorgt,

Tomatenrot und Meerblau. Ich habe leider nichts davon, auf blauschwarzem Haar wird man nichts sehen. Egal. Wir schminken uns, wir rühren Hautpackungen an und legen Gurkenscheiben rum um unsere Augen. Wir fotografieren uns.

»Schönheit für die Ewigkeit«, sagt Laura.

Wir als feine Damen. Wir als Bronzepuder-Indianer. Wir mit Lockenwicklern in Knallpink und grellrosa Lippenstift und Katzenohren. Ein ganzes Album voll. Ich male schöne Muster um die aufgeklebten Fotos. Lauras Mutter ist ganz entzückt.

(ebd.: 17f.)

---

Am Anfang – also ganz am Anfang, in den ersten Tagen nach unserer Ankunft – sind wir eingesperrt gewesen. So richtig eingesperrt. Mit Beamten in Uniform und Gitterstäben am Fenster und Balken vor der Tür und Essensausgabe. Als wären wir Verbrecher, die man schon überführt hat. Sie sahen aus wie Soldaten. Sie wirkten fast wie die zu Hause. Sie herrschten uns an, und keiner verstand ein Wort. Die Räume waren total überfüllt. Aber sie stopften die ganze Zeit noch mehr Menschen hinein. Menschen von uns hatten keinen Platz zum Schlafen bekommen, die lagen dann in den Gängen auf dem Boden herum. Alte, Kleinkinder, Männer, Frauen.

Wir waren alle aufgeregt, weil wir es geschafft hatten, und gleichzeitig fertig mit den Nerven. Wir schwitzten vor Angst. Irgendwann kam ein Übersetzer. Hat abfällig, so angeekelt, geschaut. Diesen Blick habe ich später noch oft bemerkt. Er fühlt sich an wie Abwaschwasser im Gesicht.

[...]

Sie haben uns Brötchen in den Raum hineingeworfen, nicht verteilt, sondern richtig hingeworfen, als wären wir im Zoo, aber auf der falschen Seite. Papa hat immer wieder von vorn beteuert, vollkommen in Ordnung zu sein. Egal. Bis sie uns geglaubt haben, ist einige Zeit verstrichen. Und dann hat man uns hierher gebracht. Hier ist es besser. Wir haben einen Speisesaal. Da ist die Eingangstür immer offen, und wir können sogar nachts raus und den Mond anschauen, wenn wir Lust haben.

(ebd.: 19f.)

---

#### Auszug aus Kapitel 5

Ich habe Lauras Mutter gesagt, wir brauchen nichts. Ich will echt nicht, dass sie das alles hier sieht. Mein Vater würde sich schämen. Dabei gehen seine Schuhe schon auseinander. Deswegen schämt er sich auch. Er sagt es nicht, aber ich weiß es. Mama hat den Stoff schon zweimal genäht, aber dort, wo seine Zehen die Schuhe eindrücken, reißt es einfach immer wieder auf.

(ebd.: 40)

**Addendum G: Textauszug B**

## Auszug aus Kapitel 2

Also noch mal. Alle warten auf den Brief, den einen Brief, der sie rettet. Der Brief, in dem drinsteht, dass sie hier Asyl bekommen. Schwarz auf weiß. Sicher. Besser als nur geträumt. Und dieses Schwarz-auf-Weiß wiederum heißt hierbleiben. Rechte haben. Ein echter Mensch sein mit echtem Leben. Dann ziehen sie weg.

Ich habe schon drei Freundinnen auf diese Weise verloren.

Eine war fast fünf Jahre hier, hat sie mir erzählt. Ich habe sie kennengelernt, als wir hierherkamen. Sie hat meine Sprache gesprochen. Das war total schön. Hat mir das Haus gezeigt, die Katze, die Vögel. Hat mich gewarnt, wem ich aus dem Weg gehen soll. Hat mit mir im Hof Brettspiele gespielt und mir im Gemeinschaftsraum die Fernsehserien erklärt. Ich konnte ja kein Deutsch.

Zwei Monaten später war sie weg. Sie hat sich sehr gefreut. Auf die neue Wohnung. Mit eigener Küche und eigenem Klo und eigenem Bad. Da müsste ich nur noch mit der Tante darum kämpfen, das wäre ein absoluter Fortschritt. Wir haben gesagt, wir würden uns noch sehen. Aber die neue Wohnung war an einem anderen Ort, ziemlich weit weg. Sie kam noch ein paarmal. Dann nicht mehr. Ich war wieder allein.

Darum möchte ich nicht, dass mir so was mit Laura passiert. Das wäre schrecklich. Ich bin mit Laura am längsten hier befreundet. Seit ich in der Schule bin. Seit fast eineinhalb Jahren. Und abgesehen davon ist sie die Einzige gewesen, die einfach so auf mich zugekommen ist. Sich ab und zu zu mir gesetzt hat. Nicht gelacht hat über meine Deutschfehler, die für alle lustig waren, nur nicht für mich. Am Anfang habe ich aus lauter Angst gestottert. Das war für die Klasse noch lustiger.

(Rabinowich 2016: 16)

## Auszug aus Kapitel 4

Papa wartet täglich darauf, dass wir hier ausziehen dürfen. Aber das dauert und dauert.

Alle warten hier. Niemand hat etwas anderes zu tun. Bis der Startschuss zum Hierleben fällt. Dieses Warten ist so schwerelos wie Gegenstände im Weltraum. Kein Boden. Kein Oben, kein Unten. Die Erwachsenen kreisen um sich selbst, weil einfach nichts anderes da ist. Alle, die noch nicht volljährig sind, haben es leichter. Wir dürfen etwas. Wir tun etwas. Die Erwachsenen kreisen um sich selbst, und wir sind Kometen, die zwischen Schule und Kindergarten und dem großen Warten hin- und herziehen. Das hilft.

Der Stempel, der aufs Papier geknallt wird, ist der Urknall, mit dem das Hier und Jetzt eines neuen Universums entsteht. Die Zeit beginnt erst dann zu existieren.

Die, die aufgegeben haben zu warten, werden irgendwann entweder sehr still, gehen kaum noch aus dem Zimmer. Oder sie beginnen zu randalieren. Ich habe gelernt, ihnen aus dem Weg zu gehen. Wenn sie lange und laut genug randalieren, kommen sie weg. Ich weiß nicht wohin sie kommen. Will ich auch gar nicht wissen.

Wir kommen da nie hin.

(ebd.: 29f.)

---

### Auszüge aus Kapitel 5

Heute ist ein großes Fest im Dorf. Laura wollte mit mir hingehen. Pustekuchen. Papa hat das natürlich nicht erlaubt. Nach sieben Ausgangsverbot, wie immer, da werden keine Ausnahmen gemacht. Die anderen werden Pommes essen, Autoscooter fahren, Musik hören. Das fehlt mir.

Ich habe heute Morgen zugesehen, wie die Buden errichtet wurden. Die Marktstände. Ich habe nicht mit Papa gestritten, weil es keinen Sinn hat. War traurig. Aber nicht einmal so sehr. Habe im Gemeinschaftsraum ein wenig ferngesehen, bin dann müde geworden und früher als sonst schlafen gegangen. Damit ich nicht drüber nachdenke, was Laura jetzt auf dem Fest macht. Ob dieser Christian dabei ist und die Sabine.

(ebd.: 46)

---

Mitten in der Nacht bricht ein Inferno los. Ich wache auf, weil jemand furchtbar schreit. Entsetzlich. So laut und durchdringend, dass sich die Haare auf den Armen aufstellen. Genau so, wie wenn die Kreide auf der Schultafel dieses Geräusch macht, von dem einem sogar die Zähne wehtun. Ich weiß zuerst gar nicht, wo ich bin. Ich brauche eine Weile, um festzustellen, dass ich nicht im Bett bin, sondern in einer Ecke des Zimmers. In der, die am weitesten vom Fenster entfernt ist, kauere da, halte mich mit den Armen umschlungen, so fest, dass ich tags drauf rote und blaue Flecken habe. Noch ein wenig später stelle ich fest, dass ich diejenige bin, die so kreischt.

Draußen, vor dem Fenster, ist ein roter Widerschein am Himmel zu sehen. Ich habe rasende Angst, weil ich nicht verstehe, warum ich da in der Ecke sitze, nicht im Bett bin, was denn passiert ist.

Der nächste ohrenbetäubende Knall. Und eine rote explodierende Kugel zwischen den matt funkelnden Sternen, zuerst rot und dann, im Verglühen und Herabregnen, Weiß und Gelb, noch ein Knall und gleich darauf ein grüner Regen aus Funken. Rauch zieht seitwärts davon, riecht wie Pulver, riecht wie Schüsse, riecht, wie viele meiner Nächte gerochen haben, fühlt sich an wie diese Nächte.

Ich schreie und schreie, und Papa reißt die Tür auf und läuft zu mir und will mich hochheben, und ich schreie noch lauter und stoße ihn mit aller Kraft weg. Rami heult irgendwo im Hintergrund. So hat er auch zu Hause geheult. Alles ist wie damals, alles.

»Es ist nur ein Feuerwerk, ein Feuerwerk«, brüllt Papa, während er mich in einen Zangengriff nimmt, aus dem ich nicht herauswinden kann, und ignoriert, dass ich gegen seine Schienbeine trete. »Alles ist gut, Madina! Nur ein Feuerwerk!« Er hebt mich hoch und drückt mich so fest an sich, dass unsere Knochen knacken. Ich spüre seine Hände an meinen Schultern, und gleich darauf spüre ich nichts mehr.

Bin weg.

Bin wieder dort.

Bin auf der Straße vor dem kleinen Gemischtwarenladen, der dem Vater von Mori gehört, spüre die Wärme der aufgeheizten Straße, höre das Summen der Insekten, die um das Obst kreisen, das Moris Mutter für uns auf die kleine Holzbank gestellt hat, damit wir, wenn wir fertig sind mit dem Spielen, gemütlich Pause machen können.

Mori lacht, hat ihre kleine Schwester im Arm, auf die sie aufpassen muss. Lolo. Mit blauen Augen und hellen Löckchen, die Arme sind noch ganz rund und dick, so dick, dass sie lustige Falten hat zwischen dem Handgelenk und der Handfläche. Lolo lacht auch, hat nur ein paar kleine Zähne im Mund. Strahlend weiße Zähnchen, wie bei einem kleinen Tier. Wir drehen uns einmal, zweimal Hand in Hand.

Moris Mutter kommt aus dem Haus, trägt einen blauen Krug mit verdünntem Saft, und als sie den abstellen will, auf der Bank neben den Äpfeln und Feigen, knallt es plötzlich so laut, dass ich noch Tage später auf dem linken Ohr nichts hören kann. Es knallt, und ich verliere die Orientierung. Ich sehe das Haus von Mori, dann nur noch Gras um mich, so rot gesprenkeltes Gras.

Hebe meine Hand. Die Hand ist auch rot gesprenkelt. Ich begreife gar nichts. Richte mich auf, der Sand ist voller roter Lachen. Menschen kommen angerannt, andere, die die Wucht der Explosion umgerissen hat, liegen an den Straßenrändern, stehen benommen auf und schreien irgendwas oder auch nicht. Moris Vater. Moris Mutter. Irgendjemand hebt mich hoch. Irgendjemand trägt mich weg.

»Wo ist Mori«, flüstere ich. Während sie mich tragen, sehe ich aus dem Augenwinkel menschengroße Puppen in angekohltem Gewand auf der Straße, die Haare versengt, stehen komisch vom Kopf ab wie Stroh. Puppen, Vogelscheuchen, denke ich. Keine Menschen. Keine Menschen. Das sind keine Menschen.

(ebd.: 47ff.)

---

#### Auszug aus Kapitel 11

Also. Lauras Geburtstagfest, das ganz große Ereignis – zu dem ich nur mit meinem blöden kleinen Bruder hingehen durfte.

Ausgemacht war, ich komme nach der Schule mit und helfe ihr und ihrer Mutter bei den Vorbereitungen. Und nach Papas toller Entscheidung sollte ich dann wieder gehen. Wenn ich meine Freundin so gern hätte, kann ich ja mit ihr kochen und dann heimkommen. So Papas Festversion. Ich habe mit meinen Schuhen gegen die Wand getreten. Und habe gebrüllt. Er nicht.

»Das ist jetzt so«, hat er gesagt. »Gewöhne dich daran.«

Er ist wortlos aufgestanden und hat das Zimmer verlassen. Mama ist ihm hinterher.

»Ich hasse dich«, habe ich gebrüllt, als die Tür schon zu war. »Geh doch zurück! Geh zurück! Ich will weg von hier!«

Die Tante hat sich mir zugewandt, hat mich angelächelt. Ich bin nie sicher, ob es ein böses Lächeln ist oder ein echtes. Aber eigentlich mag sie mich, das weiß ich. »Pass auf«, hat sie mir gesagt. »Pass auf, was du dir wünschst. Manchmal endet das böse.«

Ich habe mich mit dem Rücken zu ihr auf mein Bett gesetzt und habe die Wand angestarrt. Sie sprach unbeirrt weiter.

»Tu das nicht. Es wird dir später leidtun. Man hat nur einen Vater.«

Ich habe weiter geschwiegen und mir gedacht, man hat auch nur eine beste Freundin, und die verliere ich, wenn der mir alles ständig versaut.

»Ich weiß, wie das ist«, sagt Amina. »Mein Vater hat uns auch viel verboten. Und ich haben Wege gefunden, das zu umgehen. Ohne mit ihm zu streiten. Als er tot war, war ich sehr froh darüber, dass wir nicht im Streit auseinandergegangen sind. Es gibt solche Wege.«

»Er will doch, dass ich hier bin«, habe ich gesagt. »Er will doch, dass wir hier ankommen. Oder? Oder?«

»Um anzukommen, muss man erst richtig weggehen.«

»Wir sind doch geflüchtet. Was soll man da schon richtig machen«, sage ich. »Mama hat nicht einmal Zeit zum Packen gehabt. Wir haben fast nichts mitgenommen. Das weißt du doch.«

(ebd.: 111f.)

#### Auszug aus Kapitel 12

Mama hat gefragt, ob ich mich für unsere Familie schäme. Na ja. Für unsere Familie nicht. Aber dafür, wie wir hier leben, schon. Sie hat die Lippen zusammengekniffen, als hätte ich ihr die Schuld daran gegeben. Klar kann sie nichts dafür. Aber es ist mir dennoch unangenehm, die Enge und dass wir uns nichts leisten können und dass Papa sich so benimmt. Dass ich einfach immer herausfalle, auch wenn ich mich noch so sehr bemühe, hineinzukippen in das Leben hier. Scham ist etwas Widerliches, noch widerlicher ist es, wenn man sich sogar für die Scham noch schämt.

(ebd.: 128)

#### Auszüge aus Kapitel 13

Ich kenne das. Ich muss auch Sachen tragen, die ich hasse. In denen ich am liebsten verschwinden will, damit mich keiner sieht. Man ist verkleidet mit etwas, das man nicht anziehen will, und die anderen glauben, man hat sich diese modische Verwirrung auch noch selbst ausgesucht.

Als ich noch nicht mit Laura befreundet war, ganz am Anfang unseres Hierseins, da hatte ich einen entsetzlichen braunen Ledermantel. Wir waren im Winter angekommen. Es war kalt, es hat geschneit und wir hatten keine warmen Sachen, gar nichts für kältere Jahreszeiten, nicht einmal warme Schuhe. Schuhe sind schwer, Stiefel noch schwerer. Wenn man für vier Personen Schuhe mitnimmt, muss man sie den



ganzen Weg tragen. Mit den neuen Winterstiefeln hier hatte ich Glück. Da bekam ich ganz hübsche, gefütterte, aus der Kleidersammelstelle. Sie sahen vollkommen ungetragen aus. Ich war unglaublich froh, dass jemand sie nicht mehr haben wollte und ich sie haben durfte. Aber dann war das Glückhaben auch schon wieder vorbei: Die Kinderanoraks waren mir zu klein. [...] Ich habe verzweifelt probiert, mich in so einen roten Anorak zu zwängen, weil ich schon gesehen hatte, dass es sonst nur ein einziges Teil in meiner Größe gab. Nur noch dieses braune Ungetüm aus Leder, das mir an den Schultern wegstand. Ich sah aus wie ein schmaler Schrank.

[...]

»Ich schau aus wie eine Idiotin.«

»Lungenentzündung sieht noch blöder aus«, hat mein Papa gesagt, und damit war die Manteldiskussion beendet.

Den ganzen Winter über habe ich mich jeden einzelnen Tag geniert. Jeden Tag. Ich habe mich wie eine Figur aus einem Märchen gefühlt, die eigentlich ein Mensch ist, aber verzaubert wurde. Wie in der Geschichte mit dem Seehundfell, das eine Meerfrau trug, die unbedingt zu den Menschen wollte. Oder die Froschhaut der Froschprinzessin, die eigentlich eine Herrscherin und Zauberin war, aber verflucht wurde. Nur um Mitternacht nicht. Mir gehörte aber überhaupt kein Reich, weder das Land von früher noch das Land jetzt. Legte ich diese widerwärtige Lederhaut ab, war ich wieder ich. Ich hätte sie, wie in den Märchen üblich, am liebsten verbrannt, um mich nicht mehr verwandeln zu müssen. Habe mich immer so wahnsinnig gefreut, in beheizte Räume zu kommen.

(ebd.: 144f.)

---

Herr Bast steht da und Frau King. Und ein paar Kollegen. Die meisten kenne ich nicht. Und sie schreien durcheinander. »Bitte beruhigen Sie sich«, versucht die King immer wieder mit ihrer dünnen Stimme gegen den Tumult anzureden. »Bitte beruhigen Sie sich, wir gehen hinein und besprechen alles im Haus. Gut? Gut?«

Und in der Mitte mein Vater. Tobend wie eine Affe. Steht da und schreit. Und natürlich nicht auf Deutsch. Der Kopf ist granatapfelrot. Schweiß auf der Stirn. Schaut furchterregend aus und auch unendlich lächerlich in seinem verrutschten Hemd, in seinen abgetragenen Schuhen. Er tut mir leid, und ich geniere mich gleichzeitig in Grund und Boden. Ich weiß gar nicht, was schlimmer ist von all diesen Gefühlen.

»Papa«, rufe ich ihn. »Papa, was ist los?«

Und er dreht sich um. Und sieht mich an. Und ist im ersten Augenblick erleichtert.

Hört erst auf zu schreien. Senkt die Fäuste. Dann stürmt er auf mich zu. Wo ich gewesen sei, wo ich verdammt noch mal gewesen sei. Er wäre gestorben vor Sorge um mich. »Was für eine Verräterin! Was für ein Ungeheuer!«

Und währenddessen holt er aus, und dann schlägt er auf mich ein.

Ich merke das zuerst gar nicht. Ich merke nur, wie mein Kopf plötzlich herumfliegt und ich nicht mehr ihn und den Lehrerpulk sehe, sondern die Bushaltestelle und die Straße. Und dann, dass es brennt. Und ich fange erst spät an zu schreien, erst, als er schon meinen Oberarm gepackt hat. Die Tasche mit meinen Büchern halte ich dabei so fest, als ob sie mich wie ein Heißluftballon einfach aus der Situation hinausheben könnte, und ich schwebe an sie geklammert davon, über die Schule drüber und über die Felder dahinter.

Und dann stürzen sie sich alle auf einmal auf ihn und halten ihn fest und ziehen mich weg, und wir schreien beide wie verrückt. Er kämpft, wie er im Krieg gekämpft hat, er schlägt um sich, er brüllt wie ein Tier.

»Bitte, Papa, bitte hör auf«, schreie ich immer wieder. »Bitte hör auf, wir werden alle Ärger bekommen. Bitte. Bitte.«

Ein Polizeiauto kommt mit Blaulicht. Ich sitze auf den Stufen vor dem Eingang, mein Zopf hat sich gelöst und mir hängen die Haare in breiten Strähnen ins Gesicht. Schwarzer Lockenfilter. Ich kralle mich immer noch in meine Tasche. Der Biolehrer steht immer noch schützend vor mir.

Ich sehe, wie sie meinem Vater den Arm auf den Rücken drehen, ihn ins Auto stopfen und wegfahren. Im Auto reißt er den Kopf nach mir herum und schreit immer noch.

Ich kann nicht glauben, dass das alles wirklich passiert.

(ebd.: 149f.)

Wir sitzen im Zimmer rund um unseren kleinen Tisch. Mama lächelt wie mit der Pinzette gezogen. Bietet Tee an. Was anderes hat sie ja nicht. Papa und ich sitzen uns gegenüber. Ich zittere. Damit man das nicht sieht, halte ich mich am Tisch fest. Die Knöchel sind ganz weiß. Mein Vater zittert auch. Er hat gerötete Augen. Aber seine Hände sind vollkommen ruhig. Die Tasse, die er hält, schwebt bewegungslos vor seinem Mund.

Und er sagt: »Wenn unser Antrag jetzt abgelehnt wird, bist du schuld. Du.«

Ich weine sofort los, obwohl ich irgendwo in einem hinteren Winkel meines Verstandes genau spüre, dass es falsch ist, was er sagt. Ich habe ihn nicht gezwungen, vor der Schule zu toben. Ich kann doch nichts dafür, dass die gemeine Pensionschefin den Anruf von Lauras Mutter einfach nicht weitergeleitet hat und meine Eltern nicht gewusst haben, wo ich bin. Und natürlich haben sie sich wüste Sorgen gemacht. Aber ich kann trotzdem nichts dafür.

[...]

Und trotz all den Tränen und dem Schuldgefühl spüre ich auch, dass ich ein Stück weiter weg stehe als vorher. Wenn unsere Familie ein Haus wäre, stünde ich jetzt auf der Schwelle, mit einem Fuß im Garten, die Gartentür in Blickweite.

Und er schreit wieder, knallt die Tasse auf den Tisch und schüttelt ihren Arm von seinen hochgezogenen Schultern.

»Wir dachten, dir sei etwas passiert! Wie konntest du das machen?«

[...]

»Ich wollte das nicht, ich wusste es doch nicht! Ich dachte, ihr wisst, wo ich bin!«

[...]

»Dass wir nicht wussten, wo du bist, ist nur eine Sache.« Papa spricht, als wäre ich eine kranke störrische Kuh. »Noch schlimmer ist, dass du mutwillig eine Nacht außer Haus verbringen wolltest.«

»Das machen hier alle so«, schniefe ich. Die Wut, die durch den Schrecken und das Mitleid mit ihm und mit Mama tief in meinen Bauch abgesunken war, beginnt sich zu regen wie ein Drache, der lange braucht, um wach zu werden.

»DU machst das nicht! Du bist nicht eine von denen!«

»Das ist hier aber ganz normal!«, schreie ich. Der Drache bricht aus, ohne Rücksicht auf mich zu nehmen. Mein Kopf und mein Bauch werden so heiß, dass ich fürchte, die Worte werden als Flammenzungen zwischen meinen Lippen hervorkommen. »Du wirst es nie verstehen! Nie! Nie! Wenn wir nicht hierbleiben dürfen, dann liegt es nicht an mir! Sondern an dir! An dir!!«

(ebd.: 151ff.)

#### Auszug aus Kapitel 14

»So geht es nicht weiter. Rami soll auf sie aufpassen.«

»Das meinst du doch nicht ernst«, sagt meine Mutter.

Ich spüre, wie die Wut in mir aufsteigt.

Wie bitte? Mein Vater muss komplett übergeschnappt sein. Rami, der Furz! Meine Hand liegt schon auf der Klinke, ich will hineinstürmen und ihn fragen, ob das wirklich sein Ernst ist, dass mein siebenjähriger Bruder auf mich aufpassen soll, der sich nicht einmal die Turnschuhe so zubinden kann, dass die Schnürsenkel auch halten, der immer auf diese offene Schnürsenkel steigt und auf die Schnauze fällt! Der heult, weil er nicht ins Kino darf wie die anderen!

[...]

»Dieses Land macht uns kaputt. Du vergisst alles, was war. Du vergisst, was sich für uns gehört. Das wird böse enden.«

»Wir wären doch alle umgekommen«, sagt meine Mutter. »Sei doch froh, dass wir hier sind. Ich bitte dich, komm zu Vernunft.«

[...]

»Das war ein Fehler. Wir hätten nicht weggehen sollen.« Und dann lange Stille.

Und dann wieder Mama: »Du hast uns gerettet.«

Und Papa: »Damit wir hier vor die Hunde gehen. Meine Mutter zu Hause und wir hier. Ich weiß gar nicht, was schlimmer ist. Und wenn sie uns wieder hinauswerfen und sie kommt zurück... Kommt so zurück, wie sie jetzt ist, oder noch schlimmer, wie sie noch werden wird. Als so ein Mädchen. Eine Schande.«

Und Mama: »Was redest du denn da?« Und auf einmal ist auch ihre Stimme härter. »Was ist los mit dir? Du hast doch zu Hause nie so gesprochen. Wieso jetzt auf einmal?«

»Weil. Hier. Alles. Anders. Ist.«

(ebd.: 159ff.)

**Addendum H: Textauszug C**

## Auszug aus Kapitel 11

Über uns Lampions aus Reispapier. Bunte Flecken aus Licht auf der Haut. Mir wird ein wenig schwindlig, obwohl ich nichts getrunken habe. Ich könnte für immer hierbleiben. Es wäre schön. Sogar wenn Rami mitmuss. Wir könnten überhaupt einfach alle hier zusammenleben. Das Haus ist riesig, es wäre Platz für alle. Der Markusarm liegt noch eine Sekunde um meine Schultern. Ich berühre seine Finger. Am Handgelenk hängt eine superdicke silberne Uhr, die mich an eine Gefängniskugel erinnert, die er irrtümlich am Arm statt am Bein mit sich herumschleppt. Vielleicht eine Astronautenuhr. Mit der kann man bestimmt allein durch den Kosmos schweben und weiß trotzdem, wie spät es ist. Ich schaue auf das Ziffernblatt: Es ist halb zehn. Meine Kutsche wird sich gleich in einen Kürbis zurückverwandeln, ich werde fliehen und einen gläsernen Turnschuh verlieren. Und irgendwo in mir flammt die kleine, ganz geringe Hoffnung, Markus würde nach mir suchen.

Ich gehe zum Gartenzaun. Sehe Papas Figur im Halbdunkel die Straße heraufkommen. Er geht zügig. Er marschiert, wie er marschiert ist, als er uns durch die Berge weg von zu Hause führte. Aufmerksam und kampfbereit.

Dann bleibt er stehen. Wir sehen uns über den Zaun hinweg an. Ich öffne ihm das Gartentor. Papa tritt in den Garten. Angespannt und ernst, mit seinem schönsten Hemd, mit einer gebügelten Hose. Die Hose sieht furchtbar altmodisch aus. Habe ihn schon seit Ewigkeiten nicht in gebügelter Hose gesehen. Es ist schwer, ans Bügeleisen der Chefin zu kommen. Das wird Mama irgendeinen Gefallen gekostet haben, den sie nun schuldig ist. Ich schwöre mir, dass ich ihr helfen werde, was immer das jetzt sein könnte. Das haben sie beide nur für mich gemacht. Das ist sehr lieb von ihnen.

Papa ist ganz angespannt, folgt Lauras Mutter, die ihm Alkohol anbieten will und sich im letzten Moment erinnert, dass ich sie davor gewarnt habe, sie bietet ihm also Saft an und lotst ihn an den Feiernden vorbei. Er hasst Säfte, aber er ist zu höflich, um abzulehnen, er nimmt das Glas und nippt daran. Ich trotte hinter ihnen her und nehme ihm das Glas bei nächster Gelegenheit wieder ab. Sie machte eine weite Bewegung, die den ganzen Garten beschrieben soll, und fragt, ob er Rasen mähen kann. Und Sträucher schneiden.

»Ja« sage ich, ohne seine Antwort abzuwarten. »Ja, das kann er. Wir hatten einen großen Garten.«

(Rabinowich 2016: 121ff.)

## Auszüge aus Kapitel 13

Sabine wittert ihre Chance. Sie findet sich cool. So cool, dass sie eine Party macht, ihre Eltern fahren übers Wochenende weg. Da brauche ich nicht mal daran zu denken, dabei zu sein. Das darf ich ganz sicher nicht.

»Lug deinen Vater doch an«, schlägt Sabine vor, die das schon öfter gemacht hat. »Sag, du schläfst bei Laura.«

»Das hat keinen Sinn. Das würde mein Vater auch nie erlauben.« Ich bin sehr geschmeichelt, dass Sabine mich überhaupt einlädt. Eingeladen hat mich hier außer Laura noch keiner. Ich wachse langsam an die Klasse an wie ein Stück transplantierte Haut, die endlich nicht mehr abgestoßen wird. Cool.

(ebd.: 142)

---

Nach dem Abendessen liegen wir in Lauras Zimmer, schauen ein bisschen fern und quatschen. Es ist so vertraut, als wäre sie meine Schwester, als wäre sie ein Teil von mir. Ihre Haut fühlt sich an wie meine, die gleiche Temperatur. Wir halten unsere Hände aneinander, sie sind ungefähr gleich groß, gleich lang. Meine Haut ist etwas dunkler. Wenn wir die Finger ineinander verschränken, sieht es aus wie eine Collage oder ein Modelfoto.

»Warum hast du dich mit mir angefreundet?« frage ich. Ich muss es wissen. Ich habe das Gefühl, sie hat mich nicht einfach so gefunden. Sie hat nach mir Ausschau gehalten. Stelle ich mir vor. Bis ich kam.

»Weil ich weiß, wie das ist«, sagt Laura.

Ich kapiere nichts. Ich schau vertrottelt drein.

»Weil ich weiß, wie es ist, wenn du nicht dazugehörst. Scheiße ist das.«

»Stimmt. Richtig scheiße.«

Ich drehe mich auf die Seite, nehme ihren Arm und lege ihn um meine Schultern als festen, warmen Schal. Als Rüstung. Ich kann es mir leisten, mich von ihr wegzudrehen. Wir wissen unausgesprochen, was wir denken.

(ebd.: 146f.)

---

#### Auszug aus Kapitel 17

Papa kommt die Treppe herauf und schreit schon, bevor er im zweiten Stock ist. »Kommt her, kommt«, brüllt er. »Ein Brief ist da! Komm her, Madina, schau nach, was drinsteht!«

Wir kommen alle hinausgeschossen wie Pistolenkugeln aus dem Waffenlauf. Also Rami zuerst, weil er zwischen uns durchwuselt, danach ich und erst dann Mama und Amina.

Er wedelt mit dem Brief. Ich nehme ihn aus Papas Hand. Ist das jetzt der lang ersehnte Brief? Der Brief mit dem richtigen Stempel und dem richtigen Absender? Mit der richtigen Antwort? Mit der Antwort, auf die alle warten?

»Was schreiben sie, Madina?«, stottert Papa, Schweißperlen auf der Stirn.

Ich reiße den Umschlag auf, meine Hände sind fahrig. Ich falte den Brief auf.

Das Glas ist halb voll oder halb leer. Es ist ein Brief vom zuständigen Amt, aber drin steht nur, dass in den nächsten vier Wochen die Entscheidung fallen werde. Nicht mehr. Und beigelegt eine Postkarte von Papas



neuem Betreuer. Der sich offensichtlich doch noch eingelesen hat und ihm schreibt: Der Antrag sehe sehr gut aus. Er solle sich jetzt keine Sorgen machen. Papas Fall sei eigentlich sonnenklar, er sei zu Hause in Lebensgefahr. Er dürfe nicht abgeschoben werden. Es könne fast nichts mehr schiefgehen. Er solle noch etwas Geduld haben. Es ist noch keine verlässliche Antwort. Aber irgendwie sind wir dennoch erleichtert.

Papa rennt mit uns vors Haus. Er wirbelt mich und dann Rami herum, als wären wir wieder klein. Draußen regnet es. Er springt mit uns durch die Pfützen und lacht und lacht, legt den Kopf zurück und lässt den Regen in sein Gesicht tropfen. Ich sehe, wie sein Adamsapfel hüpfte beim Lachen, beim Rufen. Die Nachbarn stehen am Fenster und schauen herunter. Mama auch. Sie weint schon wieder, aber sie lacht dabei, und sie winkt uns zu. Hinter ihr steht Amina.

Mit unbewegtem Gesicht.

Ich weiß, dass uns gerade alle beneiden, obwohl noch nichts sicher ist. Jeder da oben würde sofort mit uns tauschen. Ich bin total stolz, weil wir plötzlich etwas Besseres sind als sie. Dann schäme ich mich dafür. Aber nicht sofort. Der Stolz ist wie ein Glas voll Honig, sämig und süß und dicht, und die Scham eine Prise Salz. Wir gehören jetzt schon fast dazu. Wir sind endlich bald wirklich hier. Wir sind mitten im Ankommen. Der Himmel ist rosarot. Es riecht nach Flieder und nach feuchter Gartenerde.

(ebd.: 199f.)

#### Auszug aus Kapitel 19

Papa schüttelt den Kopf. Das Gesicht bekommt kurz den weichen Ausdruck, den es hat, wenn er zeigen will, dass er mich oder Rami lieb hat. »Ich muss zurück. Oma braucht mich. Wenn du groß bist, wirst du das verstehen.«

»Ich bin schon groß, Papa. Ich verstehe euch nicht. Ich verstehe das nicht!«

»Onkel Miro wurde verschleppt«, sagt Papa.

Mir wurde sofort schlecht. »Ist er tot?«, frage ich. Verschleppt, das heißt bei uns tot. Über kurz oder lang.

»Und warum musst du deswegen weg?«

»Weil deine Großmutter ohne ihn nicht überlebt. Weil...«

Ich klammere mich an seinen Arm. »Kommst du wieder, Papa?«, frage ich. »Holst du Oma ab und kommst dann wieder?«

Er seufzt. Und er schaut mich nicht mehr an. Er sagt leise: »Sie wollen, dass ich mich stelle. Dann lassen sie ihn frei.«

Zurückgehen heißt sterben, glaube ich.

(ebd.: 220f.)

## Auszug aus Kapitel 22

Am Abend steh ich im Bad und halte die Schere an mein Gesicht. Ich will etwas ändern in meinem Leben. Ich will alles, was war, hinter mich bringen. Oder wenigstens einen Teil davon. Ich nehme eine Haarsträhne, umfasse sie. Fahre mit den Fingern die glatte Oberfläche entlang. Wickle sie um meine Hand. Ein blauschwarzes glänzendes Band. Es wird mir fehlen, dieses Gefühl unter meinen Fingerkuppen. Die Komplimente. Vielleicht mag Markus gerade meine Haare an mir. Oder sogar nur die Haare. Egal.

Als ich klein war, habe ich so Sachen gemacht, um das Schicksal gnädig zu stimmen. Wenn ich meinen letzten Leckerbissen weggebe, dann wird meine Familie glücklich, habe ich mir da gedacht. Oder wenn ich mein Spielzeug verschenke. Als Opfergabe. Dann eben noch eins.

Ich hebe die Schere hoch, lege die Strähne zwischen die Schneideblätter, prüfe die Spannung und schneide dann mit einem Ruck die Strähne durch. Die Schere und das Haar machen zusammen ein seltsames, stumpfes Geräusch. Es ist schwerer, als ich dachte. Das nächste Mal nehme ich weniger Haar auf einmal. Die Strähne fällt in leichter Drehbewegung hinunter und bleibt als dunkle Schlange neben meinen bloßen Füßen liegen. Und die nächste. Und die übernächste. Ab der vierten Strähne fällt es mir leichter.

Mein Haar reicht mir nun bis zum Kinn. Komisch sieht das aus. Nackt. Keine Angst jetzt. Ich wende den Blick nicht ab von meinem Gesicht. Der Bast hat mal im Unterricht erzählt, dass die Haare alle Informationen über den Körper speichern.

Freude. Stress. Krankheiten. Über Jahre. Weg damit.

Ich sammle den seidigen Haarteppich zusammen und stopfe alles bis auf eine Strähne achtlos in den Abfalleimer. Die werde ich in mein Tagebuch kleben. Schaue noch einmal in den Spiegel. Ich sehe fremd aus. Streiche mir durch die Haare. Dort, wo es vorher Widerstand gab, fährt meine Hand ins Leere. Ich schließe die Tür hinter mir. Es ist gut so.

Als ich das Zimmer betrete, schnappt meine Mutter nach Luft. Mein Vater sieht mich an. Nickt mir zu. Ich glaube, er versteht mich. Ich hoffe es. Keiner sagt was. Wir legen uns schweigend hin. Licht aus. Ich treibe in Dunkelheit dahin wie in einem unbekannten Fluss.

=====

Es wird wieder hell. Niemand geht frühstücken.

=====

Unten hupt ein Auto. Papa steht auf, seufzt leise, schultert seinen Rucksack und geht zur Tür.

Rami läuft zu ihm.

Mama gibt keinen Laut von sich. Wenn sie jetzt den Mund aufmacht, kommt nur Geschluchze raus.

Rami reißt die Tür vor Papa auf. »Ich wart auf dich, Papa«, sagt er. »Wenn du wiederkommst, habe ich vielleicht ein Haustier.«

Wir gehen die Treppen runter. Eine kleine elende Prozession, zuerst Papa mit dem Gepäck, danach Rami, dann Mama und schließlich ich.

»Dein Proviant, Eli«, quetscht Mama raus und gibt ihm ein Paket, das so aussieht wie mein Schulbrot. Sie nimmt Rami an der Hand. Papa umarmt sie, kneift Rami in die Wange. Er öffnet die Eingangstür.

Von draußen kommt ein Luftstoß und trägt Blätter hinein. Er umarmt mich. Ich lege meinen Kopf ganz kurz an seine Schulter. Er fährt mir durch die Haare.

»Bis ich wieder da bin, sind sie nachgewachsen«, sagt er.

Ich sage nichts. Ich winke.

Papa winkt zurück.

Dreht sich um und geht raus. Die Tür fällt zu.

*Er geht.*

Wir bleiben da.

Ich werde dableiben.

(ebd.: 253ff.)